

”Denna lektion måste vara ett pedagogiskt fyrverkeri” –Lärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering

Elina Hotti

Magisteravhandling i
svenska och pedagogik
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk- och kommunikationsstudier
Institutionen för lärarutbildning
Våren 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tdk, Kasvatustieteiden tdk	Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Opettajankoulutuslaitos
Tekijä: Elina Hotti	
Työn nimi: <i>"Denna lektion måste vara ett pedagogiskt fyrverkeri"</i> – Språk- och klasslärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering	
Ruotsin kieli, Kasvatustiede	Pro gradu – tutkielma
Huhtikuu 2018	Sivumäärä: 82+5
<p>Tiivistelmä:</p> <p>Opettajan työ ei rajaudu pelkästään opetukseen, vaan oppituntien suunnittelu on keskeinen osa opettajan työnkuvaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ruotsin kielen aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppituntien suunnittelusta ja koulutuksen oppituntien suunnitteluun tarjoamista valmiuksista. Lisäksi tutkimuksen tarkoitus oli kartoittaa, millaisia eroja ruotsin opettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä oppituntien suunnittelusta on.</p> <p>Tämän kvalitatiivisen sisällönanalyysin aineistona oli kymmenen (10) opettajaopiskelijan haastattelut, joista viisi (5) oli ruotsin kielen opettajaopiskelijoita ja viisi (5) luokanopettajaopiskelijoita. Aineisto kerättiin keväällä 2017. Aineisto litteroitiin ja teemoitettiin analysointia varten.</p> <p>Tulokset osoittivat, että opettajaopiskelijoiden käsitykset oppituntien suunnittelusta ovat samankaltaisia aiemman tutkimuksen kanssa ja uutena aspektina esiin nostettiin oppimisen arviointi. Oppituntien suunnittelu tarkoittaa niitä valmisteluita ja pohdintoja, joiden avulla opettaja varmistaa, että oppitunti edistää oppilaiden oppimista mahdollisimman hyvin. Keskeisimmät erot opettajaopiskelijoiden käsityksissä liittyivät oppituntien suunnittelun määrittelyn laajuuteen ja tekijöihin, jotka vaikuttavat opetuksen suunnitteluun. Valmiudet, joita koulutus tarjoaa oppituntien suunnitteluun, koettiin pääasiassa riittäviksi ja hyväiksi. Tulokset osoittivat myös, että opettajaopiskelijoiden käsityksissä tulevat esille vallitsevat käsitykset oppimisesta ja opettamisesta, jossa opettajan rooli on toimia oppimisen ohjaajana ja jossa oppilas on aktiivinen osallistuja, joka on vastuussa omasta oppimisestaan.</p> <p>Arvioinnin liittäminen oppituntien suunnitteluun liittyy oletettavasti formatiivisen arvioinnin korostamiseen opetussuunnitelmassa ja opetuksessa. Erot käsityksissä puolestaan liittyvät eri oppiaineiden luonteeseen ja oppituntien rakenteen ymmärtämiseen. Koulutuksen tarjoamat valmiudet liittyivät vahvasti opetusharjoitteluihin, sillä käytännön kokemus oppituntien suunnittelusta saavutettiin opetusharjoitteluiden kautta. Vallitsevien oppimis- ja opettamiskäsitysten korostuminen vastauksissa kertoo siitä, että käsityksiä painotetaan opettajankoulutuksessa.</p>	
Asiasanat: lektionsplanering, lärarutbildning, lärarstuderande, planeringsprocess, undervisning	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	6
2	LÄRARUTBILDNING I FINLAND	8
	2.1 Behörighet för lärare.....	8
	2.2 Ämneslärarutbildning	9
	2.3 Klasslärarutbildning.....	10
	2.4 Lektionsplanering i lärarutbildning.....	10
3	TEORETISKA UTGÅNGPUNKTER	12
	3.1 Lektionsplanering	12
	3.1.1 Kort- och långsiktig planering.....	14
	3.1.2 Traditionell lektionsplanering.....	14
	3.2 Klafkis didaktisk analys	15
	3.3 Bolstads cirkelmodell	18
	3.3.1 Grunderna för modellen	18
	3.3.2 Cirkelmodellen	20
	3.4 Övriga lektionsplaneringsmodeller.....	30
	3.5 Tidigare empirisk forskning	32
4	MATERIAL OCH METOD.....	35
	4.1 Syfte och forskningsfrågor	35
	4.2 Material och insamlingsmetod	36
	4.3 Analysmetod.....	38
	4.5 Forskningsetik	39
5	RESULTAT	41
	5.1 Hurdana uppfattningar lärarstuderande uttrycker om lektionsplanering	41
	5.1.1 Definiering av lektionsplanering	41
	5.1.2 Erfarenhets betydelse	44
	5.1.3 Formulering av lektionsplan.....	46
	5.1.4 Ramar för planeringsprocess	47
	5.1.5 Läroboken och eget undervisningsmaterial.....	48
	5.1.6 Delar och aktiviteter på lektionen.....	50
	5.1.7 Undervisning av grammatik	52
	5.1.8 Planering inom olika läroämnena	53
	5.1.9 Genomförande av planeringsprocess	54
	5.1.10 Planeringens betydelse för lärare och elever	57
	5.2 Hurdana erfarenheter uttrycker lärarstuderande om utbildning gällande lektionsplanering	59

5.2.1	Beredskaper till lektionsplanering	59
5.2.2	Beaktande av lektionsplanering i lärarutbildning	61
5.2.3	Tillräcklighet av utbildning gällande lektionsplanering	64
6	SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH AVSLUTNING	66
6.1	Lärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering	66
6.2	Skillnaderna i svenska- och klasslärarstuderandes uppfattningar	71
6.3	Lärarutbildningen och beredskaper gällande lektionsplanering.....	73
6.4	Reliabilitet och validitet.....	74
6.5	Framtida undersökningstema.....	75
	LITTERATUR.....	77
	BILAGOR.....	83

1 INLEDNING

Innan jag började studera svenska språket vid Jyväskylä universitet år 2012, arbetade jag som vikarier till skolgångsbiträde och olika ämneslärare för en termin. Då märkte jag hur arbetskrävande lektionsplaneringen är när man har ingen erfarenhet eller kunskaper konstruerad i formell lärarutbildning. Jag förstod ännu att lektionsplanering är en fundamental del av lärarens jobb. Jag blev intresserad av detta tema och undersökte i min kandidatavhandling i svenska *Planering av lektion i främmande språk* (Suuronen, 2015) språklärarnas uppfattningar om lektionsplaneringen. Tidigare forskning lärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering och om beredskap som utbildningen erbjuder till lektionsplaneringen finns inte så mycket och denna undersökning fyller i luckan i forskningen. Med denna undersökning vill jag även utveckla mina egna kunskaper i lektionsplaneringen. Syftet med denna magisteravhandling är att redogöra svenskälärarstuderandes och klasslärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering.

Jag började studera vid institutionen för lärarutbildning för klasslärare hösten 2016 och märkte snabbt att utbildningen gällande lektionsplanering verkade ha lite annorlunda synvinklar mellan ämneslärarutbildning och klasslärarutbildning. Först i ämneslärarutbildning lärde jag mig planera noggrant t.ex. lektionen struktur och senare i klasslärarutbildningen var utbildningen om lektionsplanering mer allmänt och hade fokus på olika läroämnes karaktär. Denna iakttagelse väckte mitt intresse till beredskap utbildningen erbjuder till lektionsplanering. Syftet med denna kvalitativa studie är även att redogöra svenskälärarstuderandes och klasslärarstuderandes uppfattningar om beredskap utbildningen erbjuder till lektionsplanering. Synpunkter ligger på både språklektionsplanering och planering av lektioner vid finska lågstadiet.

Gülten (2013) konstaterar att lärarens uppdrag är inte bara att undervisa utan den innehåller förberedelse såsom valet av lektionens innehåll, materialet som ska användas och undervisningsmetod. Därtill ska planeras anvisningar och tänkas på inlärnarnas kunskapsnivå och inlärningsmål. Gülten (2013) undersökte i sin studie turkiska lärarstuderandes första erfarenheter om lektionsplanering och identifierade deras reaktioner. Han konstaterar att lektionsplanering är en krävande process där lärarstuderande bör fundera över t.ex. de olika delarna av lektion som nämndes tidigare.

Denna undersökning kan vara nyttig för både svenskalärare och klasslärare för de kan dra nytta av varandras planeringserfarenheter. Av undersökningens resultat kan man även dra nytta när lärarutbildning utvecklas. Troligen kan denna studie hjälpa lärare att utveckla sitt planeringsarbete och skapa förståelse om lektionsplanering och dess betydelse som en central del av lärares jobb.

I kapitel *lärarutbildning i Finland* presenterar jag kort vad menas med behörighet för lärare. Därtill presenteras studieväg för ämneslärare och klasslärare och redogörs hur dessa studier framgår i båda utbildningar i Jyväskylä universitet enligt min erfarenhet. I kapitel *teoretiska utgångspunkter* presenteras teoretiska bakgrund för studien. I fjärde kapitel *material och metod* introduceras undersökningens material, deltagare, metod och forskningsetik. I det femte kapitlet *resultat* presenteras undersökningens resultat. Själva diskussion och sammanfattning av resultat sker i kapitel *sammanfattande diskussion och avslutning*. I det sista kapitlet diskuteras även undersökningens reliabilitet och validitet samt möjliga tema för fortsatt undersökning. Begreppet *svenskalärostudier* används av alla deltagare som studerar svenska som huvudämne och begreppet *klasslärostudier* används av alla deltagare som har pedagogik som huvudämne och ska bli klasslärare.

2 LÄRARUTBILDNING I FINLAND

Som nästa presenteras kort vad betyder behörighet för lärare. Därtill presenteras studieväg till ämneslärare (studievägen för svenskalärare) och klasslärare samt med förklaringar hur pedagogiska studier och andra studier lindar in sig kring varandra vid Jyväskylä universitet där lärarstudier jag intervjuade studerar. I svenskalärarstudierandes fall betyder detta att hur språkstudier och pedagogiska studier binder ihop och i klasslärarstudierandes fall hurdan förbindelse har pedagogiska och övriga studier. Jag anser att det är viktigt att förstå skillnader i utbildningen för att bättre förstå undersökningens syfte.

2.1 Behörighet för lärare

I Finland är person behörig att ge ämnesundervisning i grundskolan när hen har avlagt högre högskoleexamen (dvs. magisterexamen) och har i varje ämne som undervisas slutfört minst 60 studiepoängs studier i undervisningsämnet i utbildningen för ämneslärare (Lag om förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (986/1998)). Vanligtvis består dessa 60 studiepoäng av grundstudier och ämnesstudier. För att vara behörig att ge ämnesundervisning bör minst 60 studiepoängs eller minst 35 studieveckors pedagogiska studier för lärare ha slutfört. För att vara behörig att ge ämnesundervisning på gymnasium, yrkesskola eller högre nivå bör man ha slutfört fördjupandestudier i minst ett av ämne som undervisas.

Person är behörig att ge klassundervisning när hen har avlagt pedagogiska magisterexamen, har slutfört studier omfattande minst 60 studiepoäng eller minst 35 studieveckor inom de olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i grundskolan (Lag om förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (986/1998)). Så som behörig för ämnesundervisning, bör behörig för klassundervisning ha slutfört pedagogiska studier för lärare omfattande minst 60 studiepoäng eller minst 35 studieveckor. Ämneslärare är behörig att ge klassundervisning om hen har fullgjort studierna inom de olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i grundskolan. Klasslärare är behörig att ge ämnesundervisning på grundskola om hen har slutfört grund- och ämnesstudier i de ämnena som undervisas.

2.2 Ämneslärarutbildning

Ämneslärarutbildningens uppgift är att ge vidsträckt behörighet att undervisa på grundskola, gymnasium, yrkesskola och vuxen utbildning. Som huvudämne har ämneslärarstuderande någon av de ämnena som undervisas i grundskolan eller gymnasiet (opintopolku.fi – Opettajankoulutus yliopistossa). Vanligtvis innehåller examen studier av två undervisningsämnen (120 studiepoäng och 60 studiepoäng) och lärares pedagogiska studier (60 studiepoäng). Till exempel ämneslärarstuderande som har svenska som huvudämne och engelska som biämne studerar 120 poäng svenska och minst 60 poäng engelska. Ämneslärarstuderande studerar mycket mindre pedagogik än klasslärarstuderande och har bara två lärarpraktiker (grundpraktik och ämnespraktik) jämfört med klasslärarstuderande som har totalt fyra olika lärarpraktiker. Ämneslärarstuderande studerar mer de ämnena de undervisar och mindre pedagogik.

Vid Jyväskylän universitet börjar språklärarstuderande, som är direktvald i lärarutbildning (direktvald betyder att studerande har fått studierätt för både svenska och pedagogik), grundstudier i sitt huvudämne (t.ex. svenska) och pedagogik i det första läsåret (Jyväskylän yliopisto – Aineenopettajakoulutus). De pedagogiska grundstudierna i detta fall innehåller både teoretiska studier och praktiska studier dvs. en kort lärarpraktik. Vanligtvis dessa både grundstudier fullgörs under de två första läsåren. På de andra och tredje läsåren har språklärarstuderande fokus på studier i huvudämne och möjliga biämnestudier (t.ex. något annat språk). Oftast kandidatavhandling genomförs under dessa tre år. De pedagogiska ämnesstudierna som ger behörighet som lärare, genomförs oftast i det fjärde läsåret. Dessa studier innehåller både teoretiska studier och en lärarpraktik som pågår hela läsåret. Lärarpraktik vid praktikskolan innehåller två perioder, grundpraktiken och fördjupande praktiken som både görs vid huvudämne. Därtill är det möjligt att genomföra biämnepraktiken om studerande har studerat tillräckligt studiepoäng i sitt biämne. Därtill innehåller de pedagogiska ämnesstudierna en tillämplig praktik där studerande har möjlighet att fördjupa sina kunskaper i t.ex. klassundervisning, specialundervisning eller skoladministration. Pedagogiska ämnesstudier inkluderas i filosofie examen tillsammans med fördjupande studier i huvudämne och alla övriga studier.

2.3 Klasslärarutbildning

Klasslärarutbildningen ordnas i åtta universitet i Finland och Jyväskylä universitet är en av dem. Huvudämnet i klasslärarstudier är pedagogik eller pedagogisk psykologi. Detta betyder att studerande bekantar sig med vetenskapliga teorier om inläring och undervisning och kan tillämpa dem i praktiska uppfostrings- och undervisningssituationer (opin-topolku.fi – Opettajankoulutus yliopistossa) Detta betyder även att klasslärarstuderande studerar hela sin studietid pedagogik och kunskaper i olika läroämnena erhålls i studierna inom de olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i grundskolan. Troligen betyder detta att klasslärares kunskaper i den själva pedagogiska synpunkten på jobbet är starkare än kunskaper i de olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i grundskolan.

Under de tre första läsåren studerar klasslärarstuderande grund- och ämnesstudier i pedagogik. Dessa studier innehåller två olika lärarpraktiker. Därtill studeras studierna inom de olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i grundskolan. Alla dessa studier med biämnestudier och övriga studier inkluderas kandidatexamen. Magisterexamen innehåller fördjupande studier i pedagogik, som innehåller två lärarpraktiker, biämnestudier och övriga generella studier. Mängden av lärarpraktiker och praktiklektioner är betydligt större för klasslärarstuderande än språklärarstuderande. Utöver de fyra lärarpraktik klasslärarstuderande har, finns det mycket samarbete med skolor även i studierna inom olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i grundskolan. Enligt min egen erfarenhet verkar vara så att svenskalärarstuderande har starkare sakkunskaper i vad de undervisar och däremot klasslärarstuderande är experter i själva pedagogik och sakkunskap i varje ämne som undervisas i grundskolan är inte det så centrala. Med detta menas förstås inte att klasslärarstuderande inte kan fackkunskap i varje ämne utan att fokus i utbildning inte ligger på den pedagogiska synvinkeln.

2.4 Lektionsplanering i lärarutbildning

Enligt min erfarenhet i lärarutbildning behandlas lektionsplanering mest i lärarpraktiker. I ämneslärarutbildning behandlas lektionsplanering i olika föreläsningar med handledare. Svenskalärarstuderande får själv planera sina lektioner och lektionsplaner diskuteras omfattande med handledare. Dessa diskussioner har varit väldigt lärorika. För jag inte har

genomfört den vanliga vägen i klasslärarutbildning har jag lite mindre erfarenhet om lektionsplaneringen beaktande vid klasslärarutbildning. I klasslärarutbildningen har lektionsplaneringen behandlats genom att planera lektioner eller längre undervisningsavsnitt i kurserna för varje undervisningsämne. I klasslärarutbildning har en av de fyra lärarpraktik fokus på lektionsplanering och mål för denna praktik är bland annat att ”studerande kan planera, genomföra och utvärdera enskilda inläringssituationer, bredare helheter både självständigt och tillsammans med andra” (Jyväskylän yliopisto, luokanopettajan kandidaattiohjelman, opetussuunnitelma). Lektionsplanering i lärarutbildning vid Jyväskylä universitet behandlas mer i kapitel 5, där presenteras undersökningens resultat. Deltagarna i denna undersökning ansåg att lektionsplanering behandlas mest i lärarpraktik på så sätt att lärarstuderande får själv planera lektioner och diskutera dem med sin handledare.

3 TEORETISKA UTGÅNGPUNKTER

I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Först redogörs begreppet *lektionsplanering*. Även begrepp som *reflektion* och *kort- och långsiktig planering* tas upp kort. Efter definiering av begreppen redogörs olika lektionsplaneringsmodeller. Jag har valt Wolfgang Klafkis didaktisk analys (1985) och August Bolstad planeringsmodell (1998) för närmare betraktande. Klafkis didaktisk analys erbjuder en mer teoretisk modell för planering och Boltads cirkelmodell företräder en mer konkret modell av lektionsplanering. Dessa planeringsmodeller har inte presenterats vid lärarutbildning i Jyväskylä universitet. Jag anser att dessa två modeller ger en tydlig bild av planeringsmodeller trots att de är märkbart gamla och troligen grundar sig på äldre uppfattningar om undervisning och inläring. Jag anser att båda modeller passar bra för planering av svenska lektioner. Efter Klafki och Bolstads modeller presenteras kort några övriga modeller gällande lektionsplanering som enligt min mening erbjuder annorlunda synvinklar till temat. Till sist presenteras tidigare empirisk forskning gällande lektionsplanering.

3.1 Lektionsplanering

Enligt Stukát (1998) innebär av begreppet planering är att göra ett genomtänkt plan för att uppnå ett visst mål. Lektionsplaneringen har tänkts att handla om en lärares individuella planering för en eller flera lektioner (Långström & Viklund 2006). Vid lektionsplanering försöker lärare se till framtiden och bilda sig en föreställning vad som ska ske på lektionen genom olika handlingsalternativ. Planeringen kan vara mer som en idéutkast eller det kan vara mer bindande status. Begreppet planering förekommer även i definitioner av undervisning (se t.ex. Uusikylä & Atjonen 2000). Långström & Viklund (2006) hävdar att lärarens lektionsplanerings arbete har tidigare oftast beskrivs med termer som ”förbereda lektioner” eller liknande. Lektionsplanering kan anses vara en integrerad del av undervisningsprocessen. Enligt Stukát (1998) denna undervisningsprocessen kan vanligt delas i tre: planering, interaktion och utvärdering. Med detta menas att först lärare planerar undervisningen, sen genomför hen planen i praktiken och efteråt utvärderar och reflekterar hur planen har fungerat. Det som styr planeringens stoffurval, struktur, ordningsföljd, metoder och utvärdering är bland annat läromedel och lärares egna erfarenheter från sin studietid (Långström & Viklund 2006, 20).

Stukát (1998) konstaterar att ett viktigt begrepp som ofta förekommer när talas om lektionsplaneringen är *reflektion*. Med begreppet reflektion menas samma tänkande och försök att bilda sig en föreställning av vad som kan ske genom olika handlingsalternativ. Det betyder att lärare skapar kunskap och vetande av sin egen erfarenhet (Munby & Russell 1992). Skillnaden mellan lektionsplaneringen och reflektionen är ändå att lektionsplaneringen har fokus på en handling och ett mål som ska uppnås medan reflektion är orienterad mot tänkande i mer allmän mening med konsekvenser för handling i ett senare skede. Munby & Russell (1992) konstaterar att reflektion är en central approach till lärares professionell kunskap och vetande. Rodgers (2002) hävdar att reflektion är en process där inlärare flyttar från en erfarenhet till en annan så att hen har djupare förståelse om förhållande till andra erfarenheter och idéer. Hennes definition av reflektion grundar sig på tänkande av John Dewey.

Långström & Viklund (2006) presenterar MAKIS-begreppet, som användes ofta för några decennier sedan när grundskolan infördes i Sverige på 1960-talet (se t.ex. Palla & Taip 2010). I Finland infördes grundskolan på 1970-talet. Även om begreppet är nuförtiden gammal sammanfattar det ändå innehållet av lektionsplaneringsprocess ganska bra. MAKIS betyder:

M Motivation

A Aktivitet

K Konkretion

I Individualisering

S Samarbete

Lektionerna borde helst börja med ett inslag av motivationskaraktär. Sedan skulle någon slags aktivitetsfas förekomma tillsammans med konkreta exemplar på det som eleverna skulle inlära eller träna. Slutet av lektionen innehåller individualisering som i vissa fall blandas med samarbete. Allt detta borde varieras på bästa sätt och med största inlärningseffekt som mål (Långström & Viklund 2006,27). MAKIS-begreppet sammanfattar de centrala aspekter som styr undervisningen och även inläringen. Läraren bör tänka på hur hen kan motivera för inläringen kräver motiv eller motivation. Aktiviteter och konkret-

ion framhäver att inläringen sker genom att eleven får själv göra och pröva. Individualisering betonar att varje inlärare är olika och att läraren bör försäkra att undervisningen gynnar elevernas inläring. Till sist berättar samarbete om inläringens sociala drag.

3.1.1 Kort- och långsiktig planering

När talas om lektionsplaneringen bör minnas att själva planeringen kan vara både kort- eller långsiktig. Stukát (1998) hävdar ändå att skillnaden mellan dessa två kan inte göras alltför skarp för de är beroende av varandra. Med den långsiktiga planeringen menas t.ex. hur ett avsnitt under en period ser ut (Långström & Viklund 2006). T.ex. hur behandlande av ett textstycke och dess innehåll delas på lektioner. Den kortsiktiga planeringen betyder planeringen av en lektion eller en del av lektion. Kort- och långsiktig planering kan anses innebära att man bidrar till att jämna ut elevens väg till inläring och förståelse. Denna studier har fokus på kortsiktig planering alltså lektionsplanering fast även långsiktig planering tas upp av deltagarna.

3.1.2 Traditionell lektionsplanering

Hiebert (2002,54) beskriver vad som han kallas den traditionella lektionsplaneringen eller lektionsförberedelserna. Med den traditionella lektionsplaneringen menas de lektionsförberedelserna som lärare vanligtvis gör ensam för att genomföra en enskild lektion. Den traditionella lektionsplaneringen har fokus på vad lärare själv ska göra och i vilken ordning de olika aktiviteterna ska genomföras för att lektionen ska flyta smidigt. Denna modellen används t.ex. i USA och troligen även i Finland, enligt min erfarenhet. I språklärares fall betyder detta t.ex. valet av olika typ av aktiviteter så att lektionen stödjer både muntliga färdigheter och hörförståelse. Hiebert (2002) konstaterar att problemet med denna traditionella modell är att den missar möjligheten att utveckla undervisningen. Han hävdar att lektionsplanering har blivit en sådan rutin att det är nödvändigt att ta steg åt sidan och tänka igenom lektionsplaneringen potential och vad allt lektionsplaneringen skulle kunna vara. Med detta menas att traditionell lektionsplanering förbises två processer som möjliggör att lärare kunde lära om undervisning vid planering.

Den första processen innebär att beskriva tydliga inlärningsmål för eleverna och den andra handlar om att förutse elevernas tänkande och att använda det för att uppnå målen. Dessa processer kan troligen anses vara någonting som Klafkis och Bolstad, som presenteras nästa, modeller saknar. Med tydliga inlärningsmål betyder Hiebert (2002) att lärare borde skriva tydliga inlärningsmål och uttrycka dem för eleverna för att eleverna vet vad de ska inlära. Därtill ska inlärningsmål innefatta både lång och kort sikt mål. När lärare formulerar inlärningsmål borde lärare tänka på lärande som en kognitiv förändring alltså vilka de kognitiva förändringarna är. Till exempel vid matematiklektionen målet bör hellre vara att elevernas problemlösningsförmåga utvecklas istället för att eleverna löser alla övningar under lektionen.

Med att förutse elevernas tänkande hänvisar Hiebert (2002, 54) till att förmågan att förutse hur något kan utveckla sig är ett kraftfullt verktyg. Med detta menas att lärare som kan förutse elevernas tänkande vid planering kan lättare skilja metoder eleverna använder t.ex. när de måste lösa ett matematiskt problem och på så sätt kan lärare planera effektivare lektioner och hjälpa eleverna bättre. För att lösa problemet som Hiebert (2002) konstaterar att finnas med den traditionella lektionsplaneringen presentera han en japansk modell för lektionsplaneringen. Den japanska modellen presenteras senare i avsnittet *övriga planeringsmodeller*.

3.2 Klafkis didaktisk analys

Wolfgang Klafki är en tysk didaktiker som har skapats didaktisk analys (1985). Didaktisk analys har utnämnts till kärnan i undervisningsförberedelsen dvs. lektionsplaneringen (Arfwedson & Arfwedson 1995). Enligt Klafki (1985) är lektionsplaneringen brännpunkten för flera viktiga pedagogiska problem och beslut. Den karakteriseras av den interaktiva relationen mellan teori och praktik eller med andra ord erfarenhet och reflektion och det är lärares jobb att konkretisera detta samspel i sina lektionsplaner och beslut gällande undervisning och inläring (Arfwedson & Arfwedson 1995, 100). Den didaktiska analysen som sätt att förbereda lektioner verkar innehålla båda tänkande över stoffets karaktär och de praktiska och pedagogiska valen. Klafkis didaktisk analys börjar med reflektion över lektionsinnehållet och ämnet. Det är vanligt att lärare först tänker på hurfrågor och metodval men Klafki (1985) hävdar att metodval aldrig bör vara den första saken som tänkas. Med reflektionen över innehåll menas att lärare bör tänka igenom vad

hen vet om ämnets karaktär, natur och beståndsdelar. Den didaktiska analysen innehåller fem grundfrågor gällande undervisningsinnehållet:

1. Vilken betydelse har detta innehåll för eleverna?
2. Hur kan den kunskap som eleverna ska skaffa genom detta innehåll tas fram för att användas längre fram i skolan och framtida liv?
3. Vilken betydelse har detta innehåll för elevernas framtid?
4. Hur är innehållet strukturerat om man ser det i ljuset av det pedagogiska perspektiv som upprättats med hjälp av föregående frågor?
5. Vilka är de situationer i klassen som gör att eleverna kan finna sakerna intressanta? Hur kan lärare hjälpa fram intresset och förståelse?

(Klafki 1985, 135-143; Arfwedson & Arfwedson 1995, 102-104)

Genom dessa frågor kan lärare aktualisera aha-upplevelser för eleverna. Den första frågan handlar om alla fenomen och principer som eleverna kan tillägna sig genom att hantera ett visst innehåll (Klafki 1985). Med andra ord kan sägas att den första frågan gäller innehållets nuvarande betydelse för eleverna (Arfwedson & Arfwedson 1995). T.ex. svenskalärare kan tänka på hur viktig eller nödvändig ett visst ordförråd som ska inläras är för eleverna. Däremot den andra frågan handlar om innehållets betydelse för eleverna i framtiden. Det gäller att genomtänka hur det som ska inlära kan tas upp för att det på bästa möjliga sätt kan användas längre fram i skolan och i livet överhuvudtaget. Hurdana insikter, presentationer, arbetsmetoder och tekniker bör användas för att inlärningsmomenten ska bära frukt (Klafki 1985, 135). Detta betyder att lärare tänker på sätt att undervisa ordförrådet så att eleverna inlärt det så att de kan använda det i framtiden och att det kan vara nyttigt i framtida livet.

Den tredje frågan handlar om tänkande över hur viktig innehållet är för eleverna i deras framtid och kan innehållet dras nytta av i framtiden. Om ordförrådet som ska inläras verkar vara onödig för eleverna just nu kan det vara nödvändig i framtiden t.ex. i yrkeslivet. Detta troligen påverkar behovet att motivera eleverna. Efter lärare har reflekterat över de tre första frågorna kan hen ta fram den fjärde frågan. Den gäller att analysera innehållets struktur av det pedagogiska perspektivet. Det betyder att tänka på hurdana kunskaper, information, erfarenheter och beredskaper innehållet har, som eleverna bör tillägna sig

(Klafki 1985). Den femte och sista frågan i didaktiska analysen gäller att tänka på alla möjliga situationer, händelser och personer som gör innehållet intressanta. Det betyder att tänka på olika sätt att väcka intresse och hjälpa elevernas förståelse.

Sedan lärare har genomgått dessa fem frågor i den didaktiska analysen kan hen flytta till metodbeslut. Enligt Arfwedson och Arfwedson (1995) gäller metodbeslut de praktiska sakerna på lektioner och de följande metodiska stegen är oftast kronologiska. Däremot den didaktiska analysen som beskrev tidigare följer teoretiskt systematiska normer. Enligt Klafki (1985) berör metodbeslut eller metodiska planering följande fyra områden som lärare bör koncentrera sig:

1. Att besluta sekvensering
2. Att välja undervisningsformer och arbetssätt
3. Att välja undervisningsmaterial som ska användas
4. Att organisera material så att det kan användas i undervisning

(Klafki 1985, 143; Arfwedson & Arfwedson 1995, 105)

Att besluta sekvensering betyder att bestämma hurdana delar det finns i lektionen och i vilken ordning de förekommer. Lektionen kan t.ex. innehålla intro, övningar och teori. Lärare bestämmer att börja lektionen med intro som ska väcka elevernas intresse och där efter ska komma teoridelen och sen ska nya sakerna övas. Enligt Klafki (1985) nästa områden i metodvalet är valet av undervisningsformer och arbetssätt. Nu bestämmer lärare att i introdelen ska eleverna jobba parvis (arbetssätt) och spela minnesspel gällande lektionens tema. I teoridelen ska de titta på någonting som framträder temat som ska inlära och efteråt för eleverna själva bekanta sig med temat med hjälp av lärares hjälpfrågor och därefter diskuteras temat tillsammans med hela klassen (undervisningsform). I lektionens sista del ska eleverna öva först individuellt och sen kolla och diskutera deras svar i små grupper (arbetssätt). Nu har lärare bestämt ramar för lektionen och det nästa områden i metodval är att välja undervisningsmaterial som ska användas. För introdelen behöver lärare utarbeta minnesspelet om sådant inte finns som färdigt. Lärare måste hitta eller producera framträdande material för teoridelen och formulera hjälpfrågor. För övningsdel bör lärare bestämma vilka övningar hen ska ha dvs. om hen ska använda läroboken eller

göra övningarna själv. Det sista området handlar om att förbereda och organisera dessa material så att de kan användas i undervisning.

De fem grundfrågorna som handlar om undervisningsinnehållet liknar frågor som språklärare funderar över när hen planerar lektioner. Genom dessa frågor kan språklärare även utvärdera undervisningsinnehållet och argumentera sina val för både eleverna och sig själv. Troligen innehåller ett språk så mycket olika aspekter som bör inläras (t.ex. uttal, ordförråd, grammatik, pragmatiska saker osv.) att med de fem grundfrågorna kan språklärare på bästa möjliga sätt anpassa undervisningsinnehållet på elevernas nivå. Att lärare tänker på innehållets betydelse för eleverna hjälper lärare att motivera undervisningsinnehållets viktighet till eleverna. De fyra områden som följer metodbeslut beskriver språklektionsplanering bra för t.ex. på svenska lektioner är det lätt att dela lektionen på olika delar (t.ex. grammatik, hörförståelse, diskussion osv.) Därtill väljer lärare undervisningsformer och arbetssätt som troligen bör vara så växlande som möjligt för att stödja elevernas inläring.

3.3 Bolstads cirkelmodell

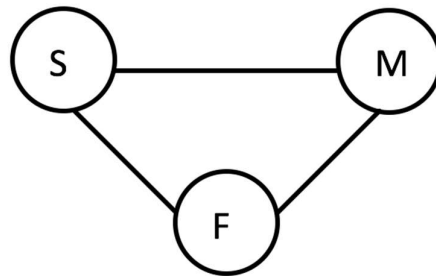
August Bolstads (1998) cirkelmodell valdes för närmare betraktande för att den ger en tydlig och noggrant bild av planeringsmodell. Cirkelmodellen kan anses vara en teknisk modell som presenterar lektionsplaneringsprocessens genomförande i teori. Vid lärarutbildning tas inte upp planeringsmodeller utan praktikhandledare och deras erfarenhet om planering har en central betydelse för lärarstudier. Bolstad (1998) betonar att det knappast finns någon universalmetod för planering. Ändå är planering en färdighet som kan läras in och utvecklas, och som alltså kan utföras på olika sätt. Cirkelmodellen beaktar allt förmedling och kan användas av inte bara lärare utan alla som ska undervisa, informera, hålla en presentation osv. Jag har själv tillägnat exemplar som ännu redogör modellens olika delar av lärarens synvinkel.

3.3.1 Grunderna för modellen

August Bolstads (1998) cirkelmodell har grunden på behov att förmedla fackkunskap. Med fackkunskap menas i språklärares fall t.ex. skrivregler eller böjning av verb och i klasslärares fall t.ex. centrala fackkunskap om klimatförändring. Detta kräver från förmedlare både kunskap i ämnet som ska förmedlas och en viss pedagogisk insikt. Även att

förmedla fackkunskap behöver pedagogisk insikt betyder inte att förmedling av fackkunskap är bara pedagogernas jobb. Bolstad (1998) hävdar att modellen är för alla som ska förmedla fackkunskap eller information. Modellen grundar sig på tänkande om förmedlingens karaktär, dvs. ska man hålla en presentation eller förmedling. Skillnaden mellan dessa två är att i presentation presenteras saker men i förmedling är det centralt att mottagare ska uppfattas riktigt vad sägs och helst få någon effekt hos mottagaren. I lärares fall kan förmedlingens karaktär vara t.ex. sådant att lärare undervisar fackkunskapen eller fenomenbaserad undervisning där eleverna får undersöka ett visst fenomen från olika synvinklar. I dessa två exemplar är förmedlingens karaktär olika.

Därtill bör förmedlare tänka på mottagare, saken som ska förmedlas och sig själv som förmedlare. Dessa tre element bildar hörnen i en triangel (se figur 1). Med triangeln konkretiserar Bolstad (1998, 10) relationer mellan mottagare (M), det som ska förmedlas (S) och förmedlare (F). Bolstads (1998) förmedlingsprocessen beskriver förmedling i mer allmännare kontext. Redan länge har i pedagogik använts likartad triangel för att belysa relationen mellan läraren, eleven och innehållet (se t.ex. Kansanen 2003 och Hansén & Forsman 2011). Denna triangel kallas den didaktiska triangeln som grundar sig på Johann Herbart's tänkande om pedagogik och didaktik. Centralt i den didaktiska triangeln är att alla dessa tre grundfaktorer (läraren, eleven och innehållet) är likvärda.



FIGUR 1: Förmedlingsprocessen i triangel (anpassat efter Bolstad 1998, 10).

Om denna pedagogiska triangel kommer i obalans kan det skapa problem i förmedlingsprocess. Bolstad (1998) konstaterar att det finns två olika typ av förmedlare som han kallar *ämnesspecialisten* och *trivsexperten*. Med ämnesspecialisten menas att förmedlaren är ensidigt intresserad bara av sitt eget ämne och resultatet är att hen glömmer hur det är att vara mottagare. Trivsexperten är motsatsen till ämnesspecialisten. Det betyder att

förmedlaren är upptagen av sociala förhållanden till och mellan mottagarna. För trivsel-experten är det viktigt att skapa bra stämning och undvika konflikter i sociala förhållanden. Troligen är upphållning av balans i förmedlingstriangeln en central kunskap för lärare. Svårigheter kan möjligen komma upp för ämnesläraren därför att de är specialister i deras ämne och troligen väldigt intresserad av sitt ämne. Å andra sidan är det möjligt att klasslärare glömmer helt det som ska förmedlas för viktigare är att skapa bra stämning i klassrummet och försäkra att alla elever känner sig trygga.

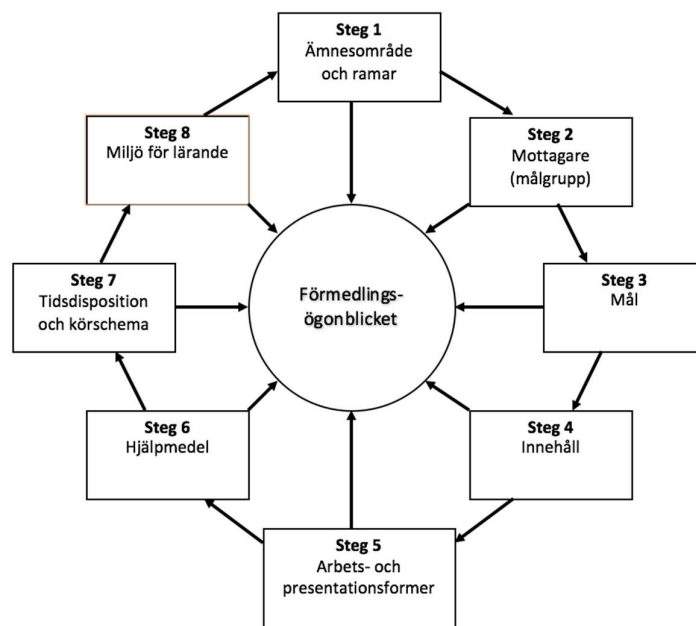
Boltads cirkelmodell (1998) betonar undervisning och inläring som process där lärare har allt kunskap och information och eleverna bör lära in det vad lärare erbjuder. Troligen är denna uppfattning om undervisning och inläring gammalmodig nuförtiden när eleven roll som aktiv deltagare och informationsletare framhävs. Det bör ändå minnas att Boltads cirkelmodell handlar om sakerna lärare bör tänka genom när hen förbereder lektioner. Även om elev är en aktiv deltagare och ansvarig av sin egen inläring betyder det inte att lärare inte behöver tänka på elev och informationen karaktär vid planering. Troligen finns det ändå behov att planera undervisning och lektioner fast elev- och lärarroller har förändrats under åren.

3.3.2 Cirkelmodellen

För att bättre förmedla fackkunskap bör läraren förbereda eller planera förmedlingssituationen. Med noga grundarbete och planering finns det större chanser att eleverna tillägnar sig saken. Vid grundarbete bör läraren tänka på följande saker: antalet av information, det får inte vara för mycket men inte heller för lite och hur svårt är det som ska förmedlas? Det bör inte vara för svårt för då finns det en stor risk att eleven inte förstår och om det är för lätt utmanar det inte inlären. I lärarens fall betyder detta att läraren måste tänka på vad som är tillräckligt information och hur svårt är informationen alltså läraren bör anpassa mängden och nivån av information till elevernas nivå. Därtill bör tänka på till exempel hur fort fackkunskap introduceras, är förklaringarna tillräckligt bra att dem stöder inläring, vilken metod passar bäst och vilka hjälpmedel för inläring kan användas (Bolstad, 1998, 45). Detta betyder kortsagt att läraren bör utvärdera sitt sätt att förmedla och reflektera över sina val.

Bolstad (1998) framhåver även att det är viktigt att känna till eleverna. Då kan läraren bättre tillämpa det som ska undervisas till passande nivå. Det är även lättare att välja passande förmedlingsmetoder och hjälpmedel när läraren tänker på eleverna och känner dem till. För lärare är det nyttigt att planera lektionerna noga för hen kan använda samma lektionsplan igen till exempel med någon andra klass eller för någon annan årsklass senare. Troligen betyder det inte att samma lektionsplan kan direkt använda till någon annan grupp av elever men det bör vara lättare att tillämpa metoden och hjälpmedel utan att planera hela lektionen igen. Även om mottagaren inte tas upp i varje steg av cirkelmodellen är det klart att varje steg genomförs med tanke på mottagaren alltså eleverna.

Själva modellen består av åtta steg som innehåller huvudfrågor man bör gå igenom vid planeringsarbetet. Det rekommenderas att man arbetar med dessa åtta steg i ordning de presenteras men förstås måste man ibland gå tillbaka till frågor som redan har behandlats om någonting nytt har dykt upp under planeringsprocessen. Stegen i planeringsprocessen är följande: *ämnese område och ramar*, *mottagare (målgrupp)*, *mål*, *innehåll*, *arbets- och presentationsformer och metodiska principer*, *hjälpmedel*, *tidsposition och körschema* och *miljö för lärande* (se figur 2).



FIGUR 2: Cirkelmodell över lektionsplanering (anpassat efter Bolstad 1998, 47).

På det första steget, ämnesområde och ramar, definieras ämnesområdet, tidsramen och syftet för den konkreta förmedlingen (Bolstad, 1998). Definiering av ämnesområdet betyder att lärare bestämmer ämnesområdet av lektionen så att det stämmer överens med grunderna av läroplanen som är den stora ramen för grundskoleundervisningen. I definiering av tidsramen tänker lärare på tidsanvändning på lektioner och klarar ut de möjligheterna och begränsningarna som finns, eftersom det påverkar planeringen. Troligen bör tidtabellen för lektionen inte vara för fastlåst utan flexibel för man kan inte veta vad som händer i förmedlingssituationen. I definiering av syftet bör tänkas varför ska överhuvudtaget denna förmedling äga rum? I lärares fall är meningen inte alltid bara att undervisa utan det kan även vara att orientera eller skapa diskussion eller en bestämd stämning. På det första steget bör även skaffa material och källor för undervisningen. Enligt Bolstad (1998,49) betyder detta att lärare ska finna och kontrollera fakta, skaffa bakgrundsmaterial osv. Troligen betyder detta mycket tid i lärares fall när man har många olika lektioner dagligen. Om lärarens roll är nyligen att vara elevens "handledare" betyder det att läraren ska skaffa sådant material som eleverna kan dra nytta i inlärningsprocessen. T.ex. om på lektion i biologi är meningen att bekanta sig med olika typ av skog bör lärare hitta några källor för eleverna om det verkar vara så att eleverna hittar informationen om typer av skog själv. Detta betyder alltså att läraren inte ger informationen färdigt utan leder eleverna till den.

Mottagare, t.ex. elever på lågstadiet eller studerande i gymnasiet, är huvudpersoner som bör tänkas vid planeringsarbete. På det andra steget, dvs. *mottagaren*, bör målgruppen definieras. I lärares fall betyder detta en viss grupp av elever. Visst räcker det inte att läraren vet att mottagarna av förmedling är grupp av elever utan hen måste i viss mån känna till vad de vet eller kan om ämnet alltså på vilken kunskapsnivå ligger eleverna och hurdana förutsättningar att inlära det finns inom gruppen. Av pedagogiska synvinkeln handlar detta troligen om konstruktivistisk inlärningsuppfattning som betyder att nya kunskaper grundar sig på de gamla kunskaperna. Därtill bör lärare känna till elevernas intresse för ämnet och vad de ska använda kunskaperna till. Detta handlar om en likadan process om Klafkis (1985) metodbeslut. Troligen dessa två sista saker påverkar motivering av inläring. Bolstad (1998, 52) understryker att det är viktigt att känna till målgruppen och mottagarna "ju mera du vet om dem du ska undervisa eller informera, desto

bättre.” Om läraren känner till elevens sätt att inlära och hans möjliga inlärningssvårigheter har läraren bättre möjligheter att erbjuda eleven undervisning som stör inläringen.

Som tidigare nämndes är motivationen en avgörande del av definiering av målgruppen för den troligen påverkar intresse och viljan att lära in. Motivationen är betydande för hur mottagaren tar emot och uppfattar det som förmedlas. *Yttre och inre motivationsfaktorer* är centrala begreppen när man talar om motivationen och motiv som styr personens aktion. Enligt Bolstad (1998, 53) motiv betyder drivkraft. Drivkraften att höra, se, ta emot, förstå och tillägna sig ett stoff kan komma utifrån eller inifrån”. Med *yttre motivation* menas i detta fall att det finns någon förhållande utanför mottagaren som driver hen till att komma och höra på dig. För yttre motivation är det typiskt att aktionen händer på plikt eller påbud. För att grundskolan är obligatorisk för alla barn kan intresse och motivation mot skolgång växlas: att inlära någonting kan anses som ett måste. Ahlqvist-Johansson (2003, 7) konstaterar att yttre motivation betyder att inläringen hålls levande därför att eleven hoppas att få någon slags belöning t.ex. eleven pluggar bara för att få ett bra betyg för att kunna studera vidare. Bolstad (1998) påminner ändå att yttre motivation inte behöver vara något negativt – den kan skapa både entusiasm och aktiv medverkan. Möjligheten till framgång kan få eleven eller studenten att tålmodigt sitta och försöka få ut något av de mest ”dödande” presentationer eller saker. Att vara ambitiös kan ha sina positiva sidor.

Med *inre motivationsfaktorer* betyder Bolstad (1998) människans mera djupgående behov att tillägna sig ett stoff mera effektivt (mer om motivationsforskning se t.ex. Dörnyei & Ushioda 2013). Den starkaste inre motivationsfaktor är troligen verkligt intresse som kan till exempel komma ifrån det arbete man har. Det kan även hänga samman med ens ämnesmässiga eller kulturella bakgrund eller fritidsintresse. Verkligt intresse kan vara uttryck för en generellt nyfiken och undersökande attityd till fenomen. Själva viljan att lära är en form av inre motivation besläktad med önskan om att utveckla sig själv. Förstås kan sådan här viljan ha sitt ursprung i en yttre motivation i form av ett måste, men den kan utvecklas till en äkta vilja att genomföra någonting, till exempel en kurs eller en uppgift. Enligt Ahlqvist-Johansson (2003) inre motivation betyder att eleven ser uppgiften som skall lösas som relevant och intressant i sig själv och engagerar sig i en uppgift för själva sakens skull. Den inre motivationen är inte bara önskvärd för att öka elevernas

engagemang, utan också för att den ökar effektiviteten av inläringen. Genom beröm och målstyrning kan lärare öka den inre motivationen hos elever.

Hur kan läraren då motivera sin elevgrupp när motivation kan växlas på stor grad i gruppen? Speciellt i svenska pratas ofta om "tvångssvenska" och elevernas attityder mot svenska språket (se t.ex. Itkonen 2011). Därför behovet att motivera kan anses vara större (mer om motivation och motivering i språkinläring se t.ex. Dörnyei 1994 och 1998). Enligt Bolstad (1998) är det viktigt att läraren är själv motiverad för presentationen, hen är riktigt intresserad av att inlärare ska uppfatta och tillägnar sig det hen har på hjärtat. Han nämner fem möjligheter hur man kan stärka inlärarens inre motivation: *skapa nyfikenhet, visa nyttan, bygg upp en positiv atmosfär, starta på ett spännande sätt och provocera*. Alla dessa fem sätt troligen väcker någonting hos mottagare och skapar intresse mot ämnet när det känns personligt. Däremot White (1997) presenterar ett antal nyckelförutsättningar för lärare att skapa inre motivation hos eleverna. Dessa förutsättningar är: *visa entusiasm själv, involvera föräldrarna i sina barns utbildning, gör lärandet meningsfullt, variera undervisningstekniken, tillhandahåll specifik feedback och visa omtanke*.

Den tredje frågan vid planeringsarbete är "vad är målet med lektionen?" När målet är definierat ska det kombineras med målgruppen. Även bättre sätt är att fråga genast "vad målgruppen ska tillägna sig under min lektion?" Bolstad (1998, 82) konstaterar att skillnaden ligger inte bara i orden utan hela undervisningssituationen kan få annorlunda innehåll och karaktär, alltefter hur målet har formulerats. Det mest centrala vid planering av målet är att tänka på eleverna och att vara konkret. Det är även viktigt att formulera målet på passande sätt och tänka på vilken typ av mål ska lektionen innehålla. När läraren bestämmer målsättningar för lektionen är läroplanen den styrande faktorn.

Tre typer av mål kan nämnas: *kunskaper, färdigheter och attityder*. Kunskapsmålet handlar om vetande och förståelse, t.ex. att eleven ska känna till olika typer av skog. Färdighetsmålet betyder däremot att eleven ska t.ex. bygga en fågelholk och attitydmål betyder så kallat inre kvaliteter så som uppfattningar och tänkesätt, t.ex. att eleven uppskattar naturen och förstår varför det är viktigt att skydda skog. Genom att tänka på vilken karaktär målet har, kan lärare göra målet tydligare för både eleverna och sig själv. Förstås är gränserna mellan olika typer av mål inte alltid klara och det kan vara även svårare att säga

på vilken grad olika typer av mål påverkar varandra. Bolstad (1998) föreslår att det är lättare att börja från praktiska kunskaper, alltså praktiska färdigheter, och skaffa sig kunskap och attityder genom praktik eller efteråt. Troligen styr läroplanen lärarens planering med mål som har sätts för varje läroämne och varje årskurs. Därtill bör det vara viktigt att själv omformulera målet och sätta egna mål för lektioner för det troligen stödjer inläring ännu mer.

På det fjärde steget *innehåll* bör lärare tänka på vilka saker ska vara med på lektioner och hur ska hen prioritera det som är viktigt. Detta kan vara ett svårt steg för många, för t.ex. ämneslärare i svenska har så djup insikt i material och känner till en mängd detaljer så det kan vara svårt att välja vad som är central och ”tillräcklig” information. Svårigheter kan troligen även förekomma vid förenkling av material så att den passar mottagargruppens nivå. Enligt Bolstad (1998, 89) problem dyker upp ofta med tidsramen därför att lärare känner att de måste ha med allt. Detta stör inläringen för lärare är tvungen att presentera mycket stoff på kort tid och alltför högt tempo. Därför bör lärare prioritera. Att prioritera betyder att gradera efter viktighet. Resultaten av prioritering är att vissa saker måste låta vara mindre viktiga i den undervisningssituationen läraren är i. Att prioritera är oftast den svåraste fasen vid planering av innehåll. Förstås kan läraren göra så att hen presenterar temat mer allmänt och sen börjar eleverna fördjupa sina vetande enligt deras egna undrande eller frågor.

Vid planering av innehållet ska lärare alltså vara öppen för att både reducera stoftmängd och avvika från korrekt systematik. Därtill anser Bolstad (1998) att lektionen bör bygga upp omkring några definierade ämnesområden. Med detta menas att större enheter byggs upp av delämnena eller delteman. På samma sätt som till exempel murare bygger upp en vägg en loppsten åt gången. Viktigt är att komma fram till den stora enheten, som Bolstad (1998) kallas strukturerad ämnesöversikt. Till exempel lärare kan bygga upp teoridel där undervisas bisatsordföljd på följande sätt: först undersöker eleverna satser som har skrivit på tavlan, lärare hjälper elever att koncentrera sig på rätta saker dvs. lärare kan fråga eleverna att hitta svar till frågan ”hur skiljer ordföljden i bisats?”. Eleverna måste själv komma på svaret med hjälp av satserna som har skrivit på tavlan. Efteråt kan lärare sammanfatta kort olika regler som gäller bisatsordföljd och sen kan de göra övningar tillsammans och indi-

viduellt. Teoridelen innehåller alltså olika små delar. Bolstads (1998) strukturerad ämnesöversikt har likadana drag som i konstruktivistisk inlärningsuppfattning där ny information bygger på den tidigare inlärd informationen.

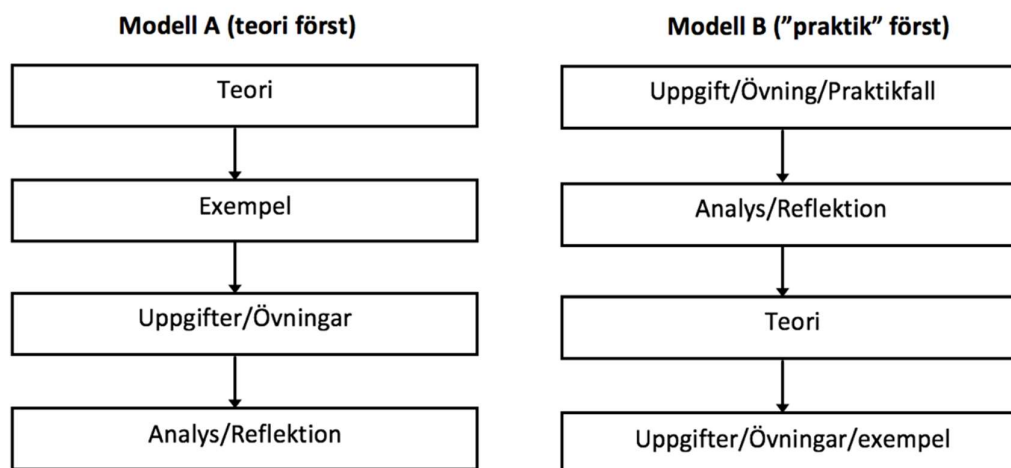
Den femte fasen av cirkelmodellen är *arbets- och presentationsformer*. Med arbetsform menas sätten att organisera och genomföra själva lektionen. Arbets- och presentationsformer bör väljas så att det passar på målgruppen. På språklektioner används ofta t.ex. par- eller grupparbete, muntliga övningar och andra induktiva sätt att undervisa där eleverna själv får söka information och lärare är bara en handledare. I läroplanen (2014) framhävas arbets- och presentationsformer som innehåller funktionsmässiga drag och fenomenbaserat inlärningsätt. Enligt Bolstad (1998) har de flesta förmedlare ganska begränsat urval av arbetsformer när de ska presentera sitt ämne, t.ex. föreläsning eller föredrag och grupparbete. Valet av arbetsform bör ske utifrån värdering av vad som ger mest effektiv överföring, alltså vad som ger bästa inlärningsmöjligheter, inte vad förmedlaren själv tycker bäst om. Bolstad (1998) framhäver efter att eleven får under lektionen använda olika sinne och sin personlighet: att diskutera, läsa själv, observera, leka och uppleva, jobba med andra osv. Han vågar påstå att det man tillägnar sig genom att höra föreläsningar eller genom att delta i grupparbete är relativt lite. Variation i arbetsformer skapar aktivitet och höjder inläringseffekt. Förstås är några arbetsformer mer tidskrävande och därför kan det vara lättare att välja de som tar minst tid. Efter valet av arbets- och presentationsformer ska *hjälpmedel* väljas. Med hjälpmedel menas allt det som hjälper lärare att förmedla vad som ska förmedlas och eleverna att uppfatta och inlära (Bolstad 1998, 149). Hjälpmedel stödjer lärarens arbete, de visualiserar, skapar diskussion, erbjuder möjlighet att praktisera osv. Lärare kan t. ex. exemplifiera delar av träd med en bild som hen ritar på tavlan. Svensklärare kan använda Kahoot – frågesport för att upprepa vad som har talat under lektionen.

På det sjunde steget har alla stora ”bitar” av lektionen redan planerats. På steget *tidsposition och körschema* ska lärare bygga upp en slutlig disposition för sin undervisningssituation, dvs. bestämma hur mycket tid används till vissa aktiviteter på lektionen. Bolstad (1998) konstaterar att läraren bör beräkna den tid som hen tillsammans med eleverna kommer att använda till vissa delar av lektionen. Detta betyder till exempel att om de ska göra en grammatik övning ska läraren beräkna den tid som används till anvisningar, själva

arbete och även granskning av övningen. Vid planeringen av tidsanvändning bör läraren tänka på eleverna som aktiva deltagande för aktiv deltagande troligen tar mer tid. Planeringen av tidsanvändning handlar mycket om prioritering av aktiviteter, på samma sätt som på steget innehåll, då läraren var tvungen att prioritera vad stoff som är centralt och tillräckligt för inlärare. Om tidsanvändningen på lektionen inte har planerats orsakar det troligen svårigheter. Bolstad (1998, 180) konstaterar att lärare kan märka mitt i lektionen att tiden inte räcker. Detta kan orsaka att viktigt stoff måste utelämnas, tempot bör ökas eller lektionen måste hålla på längre än planerat. I alla dessa fall stödjer det inte inläringen. Förstås är det inte alltid lärarens fel om tidtabellen håller inte. Det kan helt enkelt vara att någon aktivitet bara tar mer tid än läraren har tänkt. Därför är det även viktigt att tänka på tidtabellen och prioritera för då är det troligen lättare för läraren att vara flexibel och fatta snabba beslut gällande tidtabellen av lektion. Troligen erfarenhet underlättar planering av tidsanvändning och även också att läraren känner till sin klass och sina elever.

Därtill ska lärare planera ordningsföljd dvs. i vilken ordning ska innehållet av lektionen presenteras. Det är även möjligt att lärare måste tillägga eller lämna bort någon hen har planerat på tidigare faserna om hen märker att tiden inte räcker eller att det finns för mycket stoff på lektionen (Bolstad, 1998). Om något måste lämnas bort är det inte nödvändigt en negativ sak utan läraren kan använda bortlämnat innehåll på någon annan lektion. Vid valet av ordningsföljden bör lärare tänka på vad som är bäst för helheten och sammanhangen. Troligen betyder allt detta att det inte finns onödig planering utan allt kan dras nytta av på något sätt. Enligt Bolstad (1998) aktiviteter och stoff bör organiseras så att de väcker intresse och erbjuder variation gällande både materialet och arbetsformer. I vissa fall kan innehållet förstås inte presenteras i vilken ordning som helst. Det kan vara att eleverna inte kan förstå moment y, innan de har förstått moment x. Detta betyder att lärare bör noggrant tänka på hurdan karaktär stoffet har. Även tidpunkten av lektionen kan påverka ordningsföljden. Bolstad (1998, 178) konstaterar att ”erfarenhetsmässigt vet vi att tiden omedelbart efter en ”tung” lunch inte är den mest gynnsamma för att presentera svårt eller krävande stoff”. Troligen även de sista lektionerna av en lång skoldag kan vara ängsliga då eleverna är tröttna och väntar på att de får gå hem.

Bolstad (1998) framhäver att lektionen bör starta med något som väcker intresse, någonting som leder i ämnet. Här kan läraren dra nytta av sätt att skapa inre motivation som talades tidigare vid det första steget. Till exempel på svenska lektion som handlar om matkultur i Sverige kan lärare börja lektionen med frågesport om svensk matkultur där eleverna får testa sina vetande. Efter en intresseväckande börja kan lärare följa en av två modeller Bolstad (1998, 179) har presenterat. I den första modellen, modell A, fortsätter lektionen först med teori och sen exemplar och övningar (se figur 3). Modell B är motsatta, lärare börjar med övningar, exemplar och reflektion och efteråt kommer själva teori. Denna modell beskriver de induktiva sätten att undervisa. Självklart påverkar stoffets karaktär valet av modell. Förstås är det inte nödvändigt att använda modeller som sådana utan de kan vara bara vägledande.



FIGUR 3: Modeller om framsteg av lektion (Anpassat enligt Bolstad 1998, 179).

Bolstad (1998) konstaterar att allt som har planerat under stegen 1–7 bör anteckna i ett körschema (se figur 4). Körschema hjälper lärare att hålla ordning och hen kan hitta allt information om lektion snabbt. Förstås ska lärare själv bestämma hur mycket och detaljerat hen vill göra körschemat. De mest centrala punkterna som ska inkluderas i körschemat är tema, tid, arbetsform och hjälpmedel. Själv har jag märkt att jag brukar skriva även viktiga detaljer till körschemat, t.ex. om jag måste komma ihåg att berätta någon viktig grammatiska sak som inte förekommer i mitt material.

Tid	Tema/Delämne/Moment INTRODUKTION (till tema <i>färger</i>)	Arbetsform	Hjälpmedel
09.00 09.05	INLEDNING <ul style="list-style-type: none"> • Vilka färger vet du på svenska? • Minnesspel 	diskussion, spel	Memokort Datorn
9.20 9.25 9.35	FÄRGER <ul style="list-style-type: none"> • Färg – orden • böjning 	Muntliga och skriftliga övningar, grupparbete	Tavla Datorn
9.45	HEMLÄXA <ul style="list-style-type: none"> • Ta tre bilder och berätta vilka färger finns i bilden. RASTEN		Datorn

FIGUR 4: Exempel av ett körschema (anpassat enligt Bolstad 1998, 183).

Det sista steget som Bolstad (1998, 187) tar upp heter *en miljö för lärande*. På detta steg vill han minnas att även miljön där undervisning och inläring sker, bör tas till hänsyn. Tänk på om lärare har planerat en fin presentation som hen ska konkretisera genom att visa bilder på dokumentkamera men det finns inte sådan i klassrum. Då förloras nyttan av planeringsarbete och svårigheter förekommer. Med miljö menas här både atmosfären och de rent yttre förhållandena. Atmosfären eller *psykosociala miljöfaktorer* kan t. ex. vara informell eller formell, avslappad eller spänd. Med psykosociala miljöfaktorer menas även förtroende mellan lärare och elever, attityder och förväntningar. Med yttre förhållandena dvs. fysiska miljöfaktorer menas t.ex. lokaler, placering av bord och stolar i klassrum, ljus osv. Troligen behöver klasslärare inte tänka så mycket på fysiska miljöfaktorer för hen oftast undervisas på samma lokal dvs. i sitt eget klassrum. Däremot ämneslärare kanske behöver tänka på fysiska miljöfaktorer noggrannare för det troligen inte finns ett visst klassrum hen ska hålla undervisning utan klassrummet kan växlas många gånger per dagen. Genomgående av miljöfaktorer erbjuder en bra möjlighet att reflektera

över val som gjordes på tidigare steg när dem speglas med klassrumsmiljö. Förstås begränsar inläringsmiljön sig inte bara i klassrummet utan användning av olika inläringsmiljö såsom natur och muséer framkommer även i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014).

Bolstads (1998) cirkelmodell består av åtta steg som alla har sin fokus på en viss central del av lektion. Planeringsprocessen började med bestämmande av ämnesområde och ramar. Efter detta bör lärare tänka på mottagarna alltså sina elever. På tredje steg bestämmer lärare mål för lektionen. Till näst väljas innehållet för lektionen, alltså vad som ska göras och därtill tänker lärare på arbets- och presentationsformer. På det sjätte steg väljas hjälpmedel som stödjer arbets- och presentationsformer och underlättar inläring. Alla dessa tidigare steg bindas ihop på sjunde steget där tidsdisposition och körschema planeras. Till sist men inte minst bör lärare ta hänsyn till miljöfaktorer dvs. kan hen genomföra lektionen hen har planerat i denna lokal hen ska lektionen ha.

3.4 Övriga lektionsplaneringsmodeller

Här tas upp några övriga modeller om lektionsplanering som antingen presenterar lektionsplanering ur läroämnes synvinkel eller erbjuder ett helt annorlunda sätt att planera undervisning.

Yi och Eriksson (2011) introducerar i sitt examenarbete modellen Four Stages of Lesson Planning (FSLP). FSLP är ett arbetssätt för lektionsplanering och har skapats av forskarna Regina Panasuk, Walter Stone och Jeffrey Todd (refererad i Yi & Erikson 2011). Meningen med modellen är att underlätta lärares jobb när de planerar matematiklektioner och målet med detta planeringsarbete är att förbättra matematikundervisningen genom att göra och använda en genomtänkt planering (Yi & Eriksson 2011, 9). Denna modell presenterar för den framhäver konstruktivistisk inlärningsuppfattning, där nya kunskaper anses att bygga på gamla vetande. Därtill presenterar modellen ett ganska typiskt sätt att planera lektioner i matematik och den japanska modellen, som presenterar senare, erbjuder ett mer samhälleligt sätt att planera lektioner i matematik.

Modellen FSLP består av fyra olika delar, eller planeringssteg, som är *objektiv*, *hemuppgift*, *utvecklingsövningar* och *mental matematik*. Grundarna av FSLP konstaterar att de här fyra stegen är grundläggande för lektionsplanering och planeringen ska genomföras i den ordningen. I planeringsarbete ska lärare försöka optimera inlärningsförhållandena för eleverna. Detta betyder att lärare ska ta hänsyn till sammanband mellan tidigare kunskap och ny kunskap och även integrera lektionen till tidigare och kommande lektioner (Yi & Eriksson, 2011). Att sammanband mellan tidigare och ny kunskap beaktas handlar om konstruktiv inlärningsuppfattning. Centralt med konstruktiv inlärningsuppfattning är att inlärare själv bygger kunskap och mening för sig själv och lär sig på detta sätt (Hein, 1991). Lärares roll i elevs inlärningsprocess är att handleda inte ge meningar som färdiga.

I det första skedet, *objektiv*, ska lärare formulera kognitiva objektiva som skapar grunden för resten av planering (Yi & Eriksson, 2011). Redan i detta skedet bör läraren fundera över hur dessa mål ska utvärderas. I det andra steget planerar lärare hemuppgift som baseras på objektiven. I det tredje skedet planeras utvecklingsövningar som ska genomföras på lektionen. Det fjärde och sista skedet är *mental matematik*. Yi och Eriksson (2011) diskuterar att det sista skedet handlar om vad eleverna redan kan och hur lärare ska förbereda dem för att ta till sig nya saker.

Hiebert (2002, 55) presenterar den japanska modellen som han kallar lektionsstudier. Det är ett sätt att planera som fungerar helt annorlunda än den traditionella lektionsplaneringen. Troligen är det inte ens riktigt att kalla det ”planering” för det är något annat än den dagliga enskilda planering som de flesta lärare t.ex. i USA och Finland gör. Med den japanska modellen menas japanska lärares sätt att planera och genomföra perfekta matematiklektioner. Det betyder att många lärare delta hela sin lärare karriär i en kontinuerlig kompetensutvecklingsverksamhet som kallas här lektionsstudier. Små grupp av lärare träffar en gång i veckan flera timmar regelbundet för att gemensamt planera, genomföra, utvärdera och omarbete lektioner. En likadan process, där lärare samarbetar och delar sina yrkeskunskaper, genomförs i Finland som regeringens projekt (se Verme2 – Jaettu osaaminen kasvaa toiseen potenssiin). Det är möjligt att gruppen har fokus på bara några lektioner under ett år och målet är att göra dessa lektioner perfekta. Denna förbättringsprocessen börjar med att läsa genom vad andra lärare har gjort och hurdana idéer och

svårigheter de har haft (Hiebert 2002). Därefter skapar de gemensamt en lektion som en gruppmedlem genomförs i en klass och alla andra lärare observerar och utvärderar det som fungerar och det som inte fungerar. Som nästa omformuleras lektionen. Förändringar som görs baserar på specifika missförstånd eller brist på förändring i tänkandet som eleverna uppvisar under testlektionen. Efter omformuleringen testas lektionen igen. Hela processen kan fortgå i månader eller år. När lektionen är helt färdig med alla information och utveckling, delas den med andra skolor och lärare. Lektionsstudier skapar lärare möjlighet att förutse vad som kan hända, hur eleverna möjligen tänker i början av lektionen och hur tänkande kan förändrats under lektionen (Hiebert 2002, 56). Lektionsstudier skiljer sig från den traditionella lektionsplaneringen för det avses att förbättra lärares förståelse av undervisning.

3.5 Tidigare empirisk forskning

Här presenteras tidigare forskning gällande lektionsplanering. För att skapa omfattande bild av tidigare gjort forskning har jag valt studier som handlar om både planering av ämnesundervisning och klassundervisning. Studierna om planering av ämnesundervisning gäller inte bara planering av språklektioner utan också andra ämnena såsom matematik och musik för att redogöra planering inom olika läroämnena. Alla undersökningar som presenteras har haft som material lärares uppfattningar om temat som undersöktes.

Holmlund (2013) undersökte i sitt examensarbete lärobokens betydelse vid lektionsplanering hos finska och svenska matematiklärarna. Materialet i hennes kvalitativa intervjustudie bestod av intervjuer med åtta finska och åtta svenska matematiklärare. Därtill innehåller materialet observationer under deltagande matematiklärarnas lektioner. Meningen med undersökningen var att redogöra lärobokens påverkan i val av innehåll i undervisning. Därtill var syftet att undersöka om lärarna anser att läroboken följer de nationella läroplanerna och vilka för- och nackdelar anser lärarna att det finns med att använda läroböcker i matematikundervisning.

Resultaten visade att lärobokens betydelse i planering växlas och att skillnaderna i planeringen var större inom länderna än mellan länderna. Enligt resultat kategoriserade Holm-

lund lärarnas sätt utnyttja läroboken i planering. Dessa kategorier är läroboken med utbytt avsnitt, läroboken som ram och läroboken som helhet. Den första kategorien innehåll att lärare kunde stryka hela avsnitt i läroboken och istället använda annat material i undervisning. Den andra kategorien handlade om lärobokens användning mer eller mindre inom varje matematiskt delområde men ändå kan övningar från andra källor tilläggas. Den tredje och sista kategorien innehåll lärarna som använder i största delen bara läroboken i planering av matematiklektioner. Denna kategorin var den minsta med bara två av de 16 intervjuade lärarna. Hälften av lärarna ansåg att läroboken följer läroplanerna bra och den andra hälften ifrågasatt att läroboken har tillräckligt med material från alla delar av läroplanen. Svenska matematiklärarna var mer kritiska mot frågan om läroboken följer läroplanen. Däremot finska lärarna ansåg att läroboken följer läroplanen bra.

Fördelar i att använda läroboken var bl.a. att den är tidsbesparande, gynnar elever, har bra innehåll som ger bra kontroll över kursinnehållet (Holmlund 2013). Nackdelar med användning av läroboken var bl.a. att läroboken inte gynnar elever, det finns brister i kvalitet av innehållet och att läroboken styr undervisning.

Naum-Douskos (2016) undersökte planeringssätt av musikpedagoger i särskolan i Sverige. Materialet i studien bestod av intervjuer med tre musikpedagoger. Syftet med undersökningen var att redogöra själva planeringsprocess av musiklektioner och även ta reda på hur musikpedagogerna väljer material till musiklektionerna. Planeringen hos musikpedagogerna var lika varandra i vissa områden men skilja sig åt också. En av pedagogerna planerar för hela läsåret utifrån ett tema som de arbetar. Detta tema bestäms tillsammans med kollegor och detaljerade lektionsplaner pedagogen gör själv. Den andra pedagogerna samarbetar också med kollegor men prioriteringen i hans planering är elevens diagnos. Detta betyder att lyssna in eleven och förstå diagnosens innebörd är det primära och därefter tittas på läroplanen. Den sista musikpedagogen jobbar en hel del själv och tillsammans med eleverna. Eleverna får t.ex. påverka materialval., vilket underlättar pedagogens planeringsarbete. Av resultaten framkommer att material till musiklektionerna väljas bl.a. på följande grunder: att fånga elevens intresse och uppmärksamhet, elevinflytande och materialet hittas från skolan, nätet och görs själv.

Löfstaf och Lundberg (2017) undersökte lärares planeringsarbete i årskurs 1–3 i Sverige. Syftet med deras kvalitativa studie var att undersöka hur lärare genomför planeringsarbete i förhållande till olika tidsperspektiv och planeringsaspekter. Därtill redogörs hur lärare motiverar sina val beträffande planeringsarbete. Materialet av deras kvalitativa intervjustudie bestod av intervjuer med fem klasslärare. Resultaten visade att lärare planerar utifrån de olika tidsperspektiven både lång- och kortsiktigt. Resultatet påvisar också att långsiktiga planeringen genomförs ofta kollegialt och kortsiktiga planeringen sker individuellt. Av resultaten förekom följande planeringsaspekter som påverkar planeringsarbete: kunskapskrav, innehåll, elevanpassning, arbetssätt och bedömning. Kunskapskrav var den aspekt som lärare utgår från. Av deras resultat kan konstateras att det inte finns någon gemensam eller generell metod som används vid utförandet av lektionsplanering utan hellre en fråga om bl.a. skolor och personliga åsikter och traditioner.

Jag undersökte i min kandidatavhandling (Suuronen 2015) språklärarnas uppfattningar om lektionsplanering. Meningen med studien var att undersöka allmänhet av lektionsplanering och samla in tipsar för blivande lärare gällande lektionsplanering. I den kvalitativa enkätundersökningen deltog 15 språklärare. Resultaten förevisade att deltagande språklärare ansåg att lektionsplanering är en väldigt väsentlig del av lärarens jobb för vid lektionsplanering bestäms hur läroplanen ska följas i praktiken. Därtill av resultaten framkom att deltagare ansåg att lektionsplanering är ”alla de åtgärder som behövs för att genomföra en lektion såsom valet av övningar och arbetssätt.

4 MATERIAL OCH METOD

I det här avsnitt redogörs undersökningens syfte och forskningsfrågor. Även materialinsamlingsmetod, själva material och analysmetod presenteras. Därtill forskningsetik lyftas fram.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka ämneslärarstuderandes och klasslärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering. Jag vill redogöra om det finns skillnader mellan svenskalärarstuderandes och klasslärarstuderandes uppfattningar. Meningen är även att redogöra hurdana beredskap lärarstuderandena anser att lärarutbildningen erbjuder till lektionsplanering. Med begreppet *uppfattning* menas i denna studie deltagarnas åsikt eller synsätt.

Denna studie har tre huvudforskningsfrågor och två av dem har delats i specificerade forskningsfrågor. Forskningsfrågorna i studien är följande:

1. Hurdana uppfattningar svenskalärarstuderande och klasslärarstuderande uttrycker om lektionsplanering?
 - 1a. Vad innehåller lektionsplanering enligt deltagarna?
 - 1b. Hurdan roll har lektionsplanering för lärarstuderande?
2. Hurdana skillnader finns det mellan svenskalärarstuderande och klasslärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering?
3. Hurdana beredskaper att planera lektioner erbjuder lärarutbildning enligt deltagarna?
 - 3a. På vilka sätt beaktas lektionsplanering i utbildningen enligt deltagarna?
 - 3b. Hurdana uppleverser uttrycker lärarstuderande om tillräcklighet av utbildning gällande lektionsplanering?

4.2 Material och insamlingsmetod

Materialet består av intervjuer med ämneslärarstuderande i svenska (ÄLS, N=5) och klasslärarstuderande (KLS, N=5). Infordran av intervju skickades via e-post till e-post listor som består av studerande i svenska och klasslärarstuderande. Jag använde även mina egna kontakter för att hitta informanter. Meddelandena i infordran av intervju är som bilagor (se bilaga 1 och bilaga 2).

Materialet har samlats in genom intervjuer i mars och april 2017. Alla intervjuer genomfördes på finska för det är gemensamt språk för alla informanter. Om ämneslärarstuderandes intervjuer hade gjorts på svenska och klasslärarstuderandes intervjuer på finska kunde det ha försvårat analysen. Innan varje intervju presenterade jag mig själv och min undersökning kort. Enligt Ruusuvuori och Tiittula (2005) undersökningens karaktär och deltagare påverkar hur noggrant forskaren ska presentera sig själv och sin undersökning. Jag valde att presentera min egen studiestig för jag ansåg att det redogör varför jag gör sådan här undersökning. Genom att presentera kort undersökningens syfte och huvudforskningsfrågor skapades en klar bild av undersökningen. Jag valde att inte presentera forskningsfrågor för noggrant för att inte påverka informanternas svar. Därtill fyllde informanten in tillståndblanketten (se bilaga 3) som gav forskaren rättighet att använda intervjun som material i undersökningen. Alla intervjuer bandades in och har efteråt transkriberats.

Jag valde semistrukturerade intervjuer för jag ansåg att de passade bäst för min undersökning. Stommen till intervjufrågor finns i bilaga 4. Ordningen av frågor var inte nödvändigtvis detsamma för alla informanter. Jag ansåg även att med semistrukturerade intervjuer är med möjlig för informanter att uttrycka sina uppfattningar och åsikter friare. En semistrukturerade intervju skiljer sig från en strukturerade intervju på så sätt att svaralternativ har inte gett på förhand som i strukturerade intervjuer (Eskola & Suoranta, 1996). Bryman och Bell (2013) konstaterar att i semistrukturerade intervjuer är intervjufrågorna samma till alla informanter vilket underlättar jämförelsen av svar. Å andra sidan möjliggör semistrukturerade intervjuer anpassning av frågor för olika informanter. Med detta menas att i semistrukturerade intervjuer är det möjligt att byta ordning av intervjufrågor om situationen kräver det (Eskola & Suoranta, 1996).

Antalet av deltagarna i denna undersökning var 10 personer. Fem av dem var svenskalärrarstuderande. Det andra hälftet, d.v.s. fem deltagare, var klasslärrarstuderande. Till näst presenteras deltagarna i studien. Namn som används här är pseudonymer. Följande information anges: kön, är deltagaren svenskalärrarstuderande (SL) eller klasslärrarstuderande (KL), när hen har gjort pedagogiska ämnesstudier (svenskalärrarstuderande) eller när hen har gjort sin första lärarpraktik (klasslärrarstuderande) och har deltagare undervisningserfarenhet från någon annanstans än lärarpraktiken.

Alla deltagare i undersökning var kvinnor. Deltagarna var 21-30 år gamla. Största delen av deltagarna hade undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiken. Bara Erika och Minna hade ingen undervisningserfarenhet från grundskolan men de hade ändå jobbat på dagisar. Längden av vikariat varierade från några enskilda dagar till ett halvt år. Svenskalärrarstuderande hade gjort sina pedagogiska ämnesstudier, dvs. lärarpraktik, i det fjärde eller det femte läsåret vid universitet. Alla klasslärrarstuderande hade gjort sin första lärarpraktik på det år de hade börjat att studera vid universitet. Klasslärrarstuderande Kaisu och Liisa hade även studerat språk vid universitet och var behöriga att undervisa språk (engelska och spanska) på grundskola. Deltagarna i undersökningen är följande:

SVEA SL, undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

ERIKA SL, ingen undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

ANNA SL, undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

BEA SL, undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

SILVIA SL, undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

KAISU KL, undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

ANNIKA KL, undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

LIISA KL, undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

SUVI KL, undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

MINNA KL, ingen undervisningserfarenhet utanför lärarpraktiker

4.3 Analysmetod

Undersökningen är kvalitativ och empirisk innehållsanalys. Bryder (1985) konstaterar att innehållsanalysens objekt är kommunikationsinnehåll. Med detta menas att man analyseras innehållet av kommunikations t.ex. intervjuer såsom i denna studie. Bryder (1985, 37) tillägger att:

”En grundläggande egenskap hos innehållsanalysen är att resultaten måste vara reproducerbara dvs. att samma resultat kan uppnås om man repeterar analysen med samma metodiska förutsättningar.”

Analysen sker genom att kategorisera transkriberade intervjumaterial först enligt intervjufrågor och sen enligt forskningsfrågor. Med egna anteckningar försäkras att allt relevant information tas i hänsyn under analysen av material. Kvalitativa metoder passar bra för studier som undersöker uppfattningar och erfarenheter för i kvalitativ studie strävas inte efter att göra statistiska generaliseringar utan meningen är att beskriva något fenomen eller sak (Eskola & Suoranta 1996, 349).

Kvalitativ innehållsanalys är en av de mest generella analysmetoder för kvalitativt material. Tuomi & Sarajärvi (2009) presenterar modellen som betecknar framsteg av kvalitativ analys. På det första skedet bör forskare bestämma vad som är intressant i materialet. Med detta menas att forskare ska gå genom sina forskningsfrågor. På det andra steg överses materialet och allt som ingår i intresse markeras och avskiljas. Det betyder att allt som inte är relevant lämnas bort. På det tredje och sista skedet ska relevanta material kategoriseras.

Tuomi & Sarajärvi (2009) konstaterar att i empirisk innehållsanalys betonas insamlings- och analysmetoder av material. Enkelt sagt betyder detta att datainsamlingsmetoder och analysmetoder har förklarats i forskningsrapport. Det betyder att läsare kan värdera forskningen och resultatens probabilitet. Av materialet står upp tema som handlar t.ex. om lärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering som innehåller bland annat uppfattningar om lektionens struktur och centrala saker som bör beaktas vid planering. Därtill dyker upp lektionsplaneringens betydelse för läraren själv och uppfattningar om utbildningens betydelse gällande lektionsplanering.

4.5 Forskningsetik

Denna undersökning följer Forskningsetiska delegationens (2009) etiska principer för forskningsområden som räknas till humanvetenskaperna. De etiska principerna för forskning indelas i tre delområden:

1. Respekt för den undersökta personens självbestämmanderätt
2. Undvikande av skador och
3. Personlig integritet och dataskydd

De etiska principer gällande forskningspersonernas självbestämmanderätt handlar om frivilligt deltagande och information till forskningspersonerna. Deltagande i undersökning bör vara frivilligt och basera sig på tillräcklig information. Forskningspersonen kan ge sitt samtycke muntligt eller skriftligt eller så kan hans beteende i övrigt tolkas så att hen uttryckt sitt samtycke till forskningen (se t.ex. TENK 2009 eller Eskola & Suoranta 1996). I denna undersökning gav deltagare deras samtycke med en tillståndblankett (se bilaga 3). När forskningen ingriper i forskningspersonernas fysiska integritet måste samtycke alltid begäras skriftligt eller på något annat bevisligt sätt. Forskningspersonen har rätt att när som helst avbryta sin medverkan i undersökningen, men det betyder inte att de uppgifter hen har lämnat fram till dess inte längre kan utnyttjas i forskningen (Vetenskapsrådet 2002). Information till forskningspersonerna handlar om att forskare bör ge åtminstone följande information om undersökningen: 1. forskarens kontaktuppgifter, 2. forskningstema, 3. det konkreta genomförandet av materialinsamlingen och den beräknade tidsåtgången, 4. hur det insamlade materialet ska användas, sparas och utnyttjas i fortsättningen och 5. att deltagandet är frivilligt (TENK 2009). Alla dessa informationer tas upp i infordran av intervju, tillståndsbiljetten och i själva intervju när undersökningen presenterades.

Med undvikande av skador menas att undersökningen inte bör orsaka psykiska, ekonomiska eller sociala olägenheter för forskningspersonerna. Forskningspersonerna bestämmer i första hand gränserna för vad som är känsligt och privat i fråga om de teman som undersökningen berör. Det bör minnas att människor upplever saker och ting på olika sätt och därför bör forskaren beakta forskningspersonens känslor och avbryta undersökning om orsaken till avbrytning framkommer. Själva forskningspublikationen kan ibland ha

skadliga följder för forskningsobjektet. Forskaren kan undvika detta genom att inte framställa resultaten på ett kritiserande fördomsfullt eller respektlöst sätt. Därtill bör presentation av resultat grunda sig på en systematisk analys av ett heltäckande material (TENK 2009).

Integritetsskyddet hör till de rättigheter som är garanterade genom Finlands grundlag (se t.ex. Finlex – Finlands grundlag 731/1999) och är också en viktig forskningsetisk princip (TENK 2009). Det finns tre delar i de forskningsetiska principerna gällande integritetsskyddet: 1) hur forskningsmaterialet ska skyddas och hållas konfidentiellt 2) huruvida forskningsmaterialet ska sparas och förstöras och 3) forskningspublikationer. Den första punkten betyder att material som innehåller identifierbara uppgifter bör skyddas omsorgsfullt (Vetenskapsrådet 2002). I denna undersökning betyder detta, att alla kontaktuppgifter av forskningspersonerna förstördes av forskaren genast efter alla intervjuer hade gjorts. Vid transkribering användes pseudonymer och alla uppgifter som möjliggjorde identifiering lämnades bort eller anonymiserades. I forskningspublikationer som bygger på kvalitativt material bör direkta utdrag ur materialet bedömas separat utgående från möjligheten till identifiering. Enligt TENK (2009) innefattar datasäkerhetslösningar rörande material som innehåller identifierbara uppgifter beslut om var pappersmaterialet sparas, i vilket skede onödiga uppgifter förstörs eller hur de sparas och arkiveras för fortsatt forskning. I denna studiens fall förstörs alla inspelade material genast när forskningspublikationen är färdig eller senast den 31 december 2018. Det är inte alltid möjligt att reproducera humanvetenskapliga undersökningar, men vetenskapssamfundet bör ha möjlighet att vid behov verifiera forskningsresultaten utgående från det material som har analyserats i undersökningen (TENK 2009). På så sätt främjas öppenhet av vetenskap och skapas förutsättning för att kunna testa en undersökningens vetenskapliga värde och göra en kritisk bedömning.

5 RESULTAT

I det här avsnitt presenteras undersökningens resultat enligt två huvudteman: Hurdana uppfattningar lärarstuderande uttrycker om lektionsplanering och hurdana erfarenheter har lärarstuderande om utbildning gällande lektionsplanering. Både huvudteman har delats i sidoteman. Resultaten diskuteras enligt forskningsfrågor i kapitel Sammanfattande diskussion och avslutning. Direkta citat presenteras först på finska och sen på svenska. Jag har själv gjort alla översättningarna. Det första huvudtemat handlar om uppfattningar lärarstuderande uttrycker om lektionsplanering.

5.1 Hurdana uppfattningar lärarstuderande uttrycker om lektionsplanering

Av resultaten framkom 10 tema som redogör för lärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering. De temana som dykt upp är: definiering av lektionsplanering, erfarenhets betydelse, formulering av lektionsplan, ramar för planeringsprocess, läroboken och eget undervisningsmaterial, delar och aktiviteter på lektion, grammatikundervisning, planering inom olika läroämnena, genomförande av planeringsprocess och planeringen betydelse för lärare och elever. Härnäst presenteras dessa tema.

5.1.1 Definiering av lektionsplanering

Enligt deltagarna innehåller lektionsplanering alla åtgärder som behövs för att lektionen kan genomföras och tänkande på hur lektionen ska fungera i praktik. Dessa åtgärder innehåller bland annat tänkande över ämnesinnehållet och elevgrupp, tidsanvändning, lektionens mångsidighet och bedömning. Deltagarnas definition av lektionsplanering motsvarar i hög grad språklärarnas definition i undersökning som handlade om språklärarnas uppfattningar om lektionsplanering (Suuronen 2015). Likheter i definitionen och åtgärder kan delvis bero på att hälften av deltagarna i denna undersökning är språklärarstuderande. Ur deltagarnas synvinkel betyder lektionsplanering att lärare förbereder sig för lektionen och tänker på hur hen kan på bästa möjliga sätt påverka att eleverna lär sig så mycket som möjligt. Beaktande av elever och inlärningssätt och –stilar är likadant med Bolstads (1998) steg *Mottagaren* som betyder att lärare verkligen känner till sina elever. Därtill bör lärare

själv bekanta sig med ämnet om det är behövt. Troligen handlar deltagarnas behov att bekanta sig med ämnet om att klasslärarstuderande undervisar så många olika ämnen att det inte är möjligt att behärska allt åtminstone inte förrän undervisningserfarenhet har skapats. Lektionsplaneringen betyder att lärare tänker i stor utsträckning på alla olika inlärare och sätt att inlära dvs. differentiering. Detta betyder att planeringen måste ske ur många olika perspektiv.

Liisa (KL) påstår att lektionsplaneringsarbetet är någonting som sker hela tiden, t.ex. när hon hela tiden öser material av lärarutbildningen. Lektionsplanering är inte bara en konkret process utan den händer i stor del i lärares huvud. Stukát (1998, 20) konstaterar att planering kan vara antingen någonting som sker när som helst och mer eller mindre medvetet i lärares huvud eller ett mer systematiskt sätt. Även Andersson (2017) som undersökte svenska matematiklärare med en lång arbetslivserfarenhet (minst 10 år), konstaterar att en stor del av planeringen sker i lärares huvud. Det är en mental process som inte syns. Annika (KL) exemplifierar hur hon hela tiden ”jobbar som lärare”:

(1) ”Jos mä vaikka kävelen tuolla pihalla ja näen jäniksen, jolla on vaihtumassa talviturkki, niin se opettajan työ on tavallaan sellaista et mä nappaan tuosta kuvan ja näytän oppilaille. Sitä tavallaan koko ajan bongaa sellaisia asioita, joita voisi käyttää koulussa.”

”Om jag t.ex. går där ute och ser en hare som ska byta sin vinterpäls, så då är lärares jobb sådant att jag tar en bild av haren och visar den till eleverna. Jag liksom hela tiden bongar saker som jag kan använda i skolan.”

Deltagarna anser att i lektionsplaneringsprocess är det viktigt att tänka på vad som ska undervisas och vad som är central information i ämnet dvs. vad bör lärare förmedla om ämnet. Tänkande över vad som ska undervisas, vad som är centralt och hur mycket tid används i vissa delar av lektionen förekommer även i Klafkis (1985) didaktiska analys och i Boltads (1998) cirkelmodell som lärares första fas i planeringsprocessen. Detta troligen beror på att de tidigare nämnda sakerna fungerar som ramar för lektionen och det kunde vara onaturligt att börja planeringen från någon annan punkt som själva ämnet eller

temat för lektion. Suvi (KL) nämner att en central del av lektionsplaneringen är tidsanvändning och att man måste planera tidsanvändning på lektionen nästan minut per minut. Erika (KL) sammanfattar lektionsplanering på följande sätt:

(2) ”*Se (oppituntien suunnittelu) on vähän niin kuin monista naruista vetelyä.*”

”*Den (lektionsplaneringen) är liksom att man drar av många snören.*”

Annika och Kaisu (KL) tar upp lektionsplaneringens mångsidighet. De anser att lektionsplanering betyder inte bara att planera en enskild lektion utan en större helhet av lektioner. Detta kan bero på att klasslärarutbildningen beaktas planering som en större enhet dvs. periodplanering (långsiktig planering) där det är mer viktigt att planera stora ramar än mindre enheter (se t.ex. Långström & Viklund 2006). Detta betyder inte att i språkläro-utbildningen inte tas upp långsiktigplanering för enligt min erfarenhet det behandlas. Svenskäläro-studerandena som deltog denna undersökning tar inte upp långsiktigplanering eller periodplanering. Ändå är det viktigt att planera hur denna helhet delas på enskilda lektioner. Klasslärarstuderande Kaisu konstaterar:

(3) ”*Se ei ole mun mielestä pelkkä yksittäinen oppitunti, jota mun pitää suunnitella vaan tai niin kuin mä ennemminkin suunnittelen sen niin kuin jaksona.*”

”*Jag anser att den är inte bara en enskild lektion jag bör planera utan jag hellre planerar den som en period.*”

Även bedömning tas upp vid definieringen av lektionsplanering. Med detta menas att lektionsplaneringen innehåller att fundera över hur läraren kan ge feedback på lektionen så att den stödjer elevernas inläring. Lärare bör ta hänsyn till läroplanen och definiera målet för lektionen. Målet för lektion är det fjärde steget i Bolstads (1998) cirkelmodell och även i deltagarnas uppfattningar förekommer inlärningsmål som ett av de första stegen som beaktas. Bolstads (1998) modell tar ändå inte hänsyn till bedömning och därför kan anses att deltagarnas planeringsprocess avviker från Bolstads modell. Förstås påverkar detta att Bolstads (1998) modell är lite äldre och troligen företräder inte helt samma sätt att undervisa eller utvärdera inläring. Lektionsplanering innehåller att lärare tänker på sådana bedömningskriterier som är i enlighet med mål. Att bedömningen tas upp i

definieringen av lektionsplanering kan bero på att man understryker betydelsen av formativ bedömning som erfordras även i läroplanen. Med formativ bedömning menas bedömning som är kontinuerlig och troligen därför anser deltagarna att bedömning bör tänka på även vid lektionsplaneringen. Löfstaf & Lundbergs (2017) undersökningsresultat stöder detta för deras resultat visade att bedömning är en av de centrala aspekterna som läraren beaktas i lektionsplanering.

5.1.2 Erfarenhets betydelse

Av deltagarnas svar gällande deras uppfattningar om lektionsplaneringen förekommer att lektionsplaneringen är en central del av lärarens jobb och kan ta mycket tid. Även om deltagarna har mångsidiga och ganska bredda uppfattningar om lektionsplaneringen, förstår de ändå realiteter av lektionsplaneringen i själva arbetslivet. Svea (SL) konstaterar:

(4) ”Kyllä mä luulen et se suunnittelu aika vähenee, vaikka tekisin omaa opetusmateriaalia, koska siihen rutinoituu. Ja sitten saa apua myös työka- vereilta.”

”Jag tror att planeringstid minskas, även om jag gör mitt eget undervisningsmaterial därför att man skapar rutin. Och man får också hjälp från arbetskamrater.”

Även Suvi, Minna (KL) och Anna (SL) anser att först kan lektionsplaneringen ta för mycket tid och att man kanske måste jobba på kvällarna men när arbetsrutinen skapas blir planeringen lättare. Minna (KL) hävdar:

(5) ”Nyt se suunnittelu on ehkä vielä tosi yksityiskohtaista, että työelämässä kyllä suunnittelee, mutta ei ehkä niin tarkasti. Et siihen tulee sellainen ru- tiini ja pystyy enemmän soveltamaan, kun on kokemusta.”

”Nu är lektionsplaneringen fortfarande väldigt detaljerad och förstås pla- nerar jag i arbetslivet men inte så noggrant. Man skapar rutin och kan till- lämpa mer när man har erfarenhet.”

Även Erika (KL) anser att erfarenhet minskar behovet att planera lektioner så noggrant. Av Anderssons (2017) resultat förekommer att erfarna lärarna har bättre uppfattning om vad eleverna kan, hur de tänker och vad de tycker är svårt. Erfarenhetens roll minskar även tiden som används till lektionsplanering. Om i första året planeringen av en enskild lektion tar cirka en timme kan efter några år lika bra lektion planeras i 5–10 minuter. Därtill minskar tidsbrist planeringen. Minna konstaterar att det troligen inte längre finns så mycket tid att planera lektioner i arbetslivet än i lärarpraktik. Därtill bör beaktas lärarens egen välbefinnande. Enligt Annika bör lärare bestämma sin arbetstid och använda den tiden effektivt till planeringen för att arbetsmängden inte blir orimlig. Kaisu (KL) konstaterar:

(6) ”Käytännössä ei voi käyttää joka ikisen tunnin suunnitteluun hirveästi aikaa, koska jos teet kymmeneen asti illalla töitä niin eihän sulle edes makseta siitä ja sä vaan palat loppuun...”

”I praktiken kan du inte använda så mycket tid till planering av varje lektion, för om du planerar till klockan 10 på kvällen du får inte lönen för det och du bara bränner ut.”

Anna (SL) konstaterar att fast lektionsplaneringen är viktig bör lärare beakta planeringens realiteter och att lärarpraktiken inte ger en verklig bild av lärarens planeringsjobb. Anna (SL) säger:

(7) ”Harjoittelu ei ehkä anna sitä realistista kuvaa ja jos sulla on kolme tuntia viikossa, niin totta kai sulla on enemmän aikaa suunnitella sitä ja tulee tehtyä hirveästi kaikkea yhteen tuntiin, kun ajattelet et tämän tunnin tulee olla pedagoginen ilotulitus.”

”Praktiken ger kanske inte en realistisk bild om du har tre lektioner i veckan så förstås har du mer tid att planera och du kanske gör mycket för en enskild lektion när du tänker att denna lektion måste vara ett pedagogiskt fyrverkeri.”

5.1.3 Formulering av lektionsplan

Alla deltagarna konstaterar att de brukar skriva upp vad som ska göras på lektionen. Detta betyder att de formulerar en lektionsplan alltså anteckningar om lektionens innehåll och lopp. Det synliga tecknet på planeringen kan vara en skriftlig mer eller mindre utarbetad plan (Stukát 1998). Formulering av lektionsplan motsvarar Bolstads (1998) planeringssteg *tidsdisposition och körschema* som handlar om att bestämma tidsanvändningen på lektioner. Alla deltagarna medger att de gör en pappersversion som kan vara en tabell, som används vid lärarpraktik eller fritt formulerade anteckningar. Anna (SL) konstaterar att:

(8) "...mä kirjoitan sen et mitä siellä tunnilla tapahtuu, ainakin mun toiveiden mukaan ja mitä huomautuksia itselleni et täytyy muistaa sanoa..."

"...jag skriver upp vad som ska genomföras där på lektionen enligt mina önsknings och kommentarer om vad jag måste minnas att säga..."

Anna (SL) fortsätter att ibland brukar hon skriva ner hur många minuter olika övningarna och delar tar. På så sätt vet hon att hon har tänkt på tidschemat och har inte planerat 60 minuter av aktiviteter för 45 minuter. Tidsanvändningen bör beräknas på så sätt att läraren värderar hur mycket tid en viss aktivitet tar med eleverna (Bolstad 1998). Även Bea och Erika skriver ner tidsanvändningen. Därtill innehåller deras lektionsplaner möjliga extra-uppgifter och målsättningar. Lektionsplan innehåller även påminnelser för lärare t.ex. att lärare kommer ihåg att påminna eleverna om förekommande prov osv. Anna (SL) tillägger att hon aldrig skriver ner motiveringarna för sina val i lektionsplan fast de var någonting som borde ha gjorts i lektionsplaner i lärarpraktiken:

(9) "...Ehkä se oli mulle itsestäänselvyys, että olin niin kuin mun päässä miettinyt ne (perustelut), että miksi me tehdään näin, mutta en mä sitä enää siihen suunnitelmaan kirjannut..."

"...Kanske var det självklarhet för mig att jag hade tänkt på dem (motiveringar) att varför gör vi det här men jag skrev dem inte i lektionsplan..."

Bea (SL) konstaterar att hennes färdig lektionsplan är ett handskrivet papper där olika aktiviteter och delar har numrerade. Deltagarna gynnar pappersversioner för de är lätt att följa med på lektioner. Kaisu gör sina lektionsplaner med datorn eller skriver ner i häftet för då är det lättare att spara alla lektionsplaner och dra nytta av dem senare. Klasslärarstuderande Liisa, Minna och Suvi använder lektionsplantabellen, som används vid lärarpraktik. Liisa konstaterar att tabellen innehåller olika perspektiv till lektioner t.ex. vilka färdigheter övas sig i aktiviteten. Suvi medger att först kände det konstigt att använda tabellen vid planeringen men när hon lärde sig att använda tabellen märkte hon snabbt att det är ett bra verktyg. Även Minna (KL) anser att lektionsplantabellen erbjuder en bra ram för planering men konstaterar att den kanske inte fungerar i själva arbetslivet:

(10) ”...Varmaan työelämässä ei niin syvällisesti tule ehkä aina pohdittua eikä ole niin paljon aikaa paneutua yksittäisiin tunteihin, mutta mun mielestä se (suunnitelutaulukko) on kuitenkin hyvä runko suunnitteluun.”

”... Troligen funderar man inte så djupt på och har inte så mycket tid att sätta sig in i en enskild lektion i arbetslivet men den (lektionsplantabellen) är ändå en bra ram för planeringen.”

Förstås finns det inget rätt sätt att göra en lektionsplan. Enligt Långström och Viklund (2006) finns det så många sätt att planera undervisningen som det finns undervisare. Hur detaljerad plan läraren gör beror mycket på innehållet av undervisning, arbetssätt och elever. Utformningar av den kortsiktiga planeringen kan varieras mycket men ändå de flesta lärarna föredrar någon form av skriftlig planering med lektionens huvuddrag angivna.

5.1.4 Ramar för planeringsprocess

Enligt deltagarna börjar lektionsplaneringen med att tänka på vad som har gjorts tidigare på lektioner och vad är det nästa ledigt steg att följa. Med detta menas att lektionen oftast innehåller någonting gammal och ny dvs. man upprepar vad som har lärt tidigare men ändå tar med någonting nytt att inlära. Arfwedson och Arfwedson (1995) konstaterar att en riktig god lektionsplan alltid innehåller en ny konstruktion, som bygger på en syntes av tidigare erfarenheter. Detta framhäver den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen (se t.ex. Hein 1991). Genom att använda färdigt läromaterial bestäms vad som kan tas

med och vad kanske måste göra själv. Detta innehåller att läraren orienterar sig till ämnet och materialet om nödvändigt. Erika (SL) anser att det är viktigt att tänka på vad som kan vara svårt för elever i materialet och bör det gå genom tillsammans. Alla dessa tidigare nämnda faser är likadana med vad Bolstad (1998) kallas som *strukturerad ämnesöversikt*. Av deltagarnas svar kan fattas att de försöker bygga välstrukturerade lektioner som främjar inläring och har fokus på bara några definierade ämnesområden.

5.1.5 Läroboken och eget undervisningsmaterial

Behovet att själv göra material för lektioner beror mycket på kvalitet av färdigt läromaterial dvs. läroböcker. Erika och Bea (SL) konstaterar att om färdigt material innehåller övningar som de anser användbara skulle det vara betydelselöst att preparera materialet själv. Silvia (SL) konstaterar:

(11) ”Käytän molempia (oppikirjaa ja omaa opetusmateriaalia) ja oikeastaan se määrittyy enemmän sen perusteella, että minkälaisia tehtäviä siellä oppikirjassa on ja onko siellä ylipäättänsä sellaisia tehtäviä, jotka ovat mun mielestä hyviä, et katson et onko ne mun mielestä toimivia.”

”Jag använder båda (läroboken och eget undervisningsmaterial) ja i själva verket beror det mycket på hurdana övningar det finns i läroboken och finns det överhuvudtaget sådana övningar jag anser är bra, alltså jag kollar om de fungerar.”

Även klasslärarstuderande Annika och Minna medger att behovet av eget undervisningsmaterial beror på läroboken. Stukat (1998) konstaterar att lärarna brukar anpassa sina lektionsplaneringar i hög grad till läroboken kunskapsinnehåll och förslag på arbetsätt. Annika (KL) tillägger att även lektionens tema påverkar användning av läroboken:

(12) ”Se riippuu täysin oppikirjasta, että onko siellä järkevää materiaalia ja sitten myös siitä, että mikä se tunnin aihe on ja millä tavalla sitä olisi järkevä opiskella ja mitä siellä oppikirjassa on saatavilla.”

”Det beror helt på läroboken, om det finns meningsfullt material där och också lektionens tema påverkar att på vilket sätt är det förnuftig att inlära temat och vad erbjuder läroboken för det.”

Lektionens tema är inte den enda saken som påverkar valet av materialanvändning utan också läroämnen påverkar. Kaisu (KL) hävdar:

(13) ”Matikassa käytän enemmän oppikirjoja, koska mun mielestä ne laskut ovat tosi hyviä ja se kirja on hyvä sen oppiaineen kannalta, mutta englannissa mä teen tosi paljon itse materiaaleja. Se riippuu siis oppiaineesta.”

”I matematik använder jag mer läroboken, eftersom jag anser att de där övningarna är väldigt bra och att boken är bra för läroämnet, men i engelska gör jag mycket eget material. Det beror alltså mycket på läroämnet.”

Kaisu och Suvi (KL) anser att i vissa läroämnen är läroboken nyttig och användbara. Kaisu försöker att använda läroboken bara som resurs inte som grund av undervisningen. Suvi konstaterar:

(14) ”En laittaisi kaikissa aineissa kirjoja kokonaan pois, mutta pyrkisin kyllä niin, ettei se pääpaino opetuksessa ole kirjassa.”

”Jag skulle inte lämna bort boken i alla läroämnen, men jag strävar efter att huvudvikten inte ligger på läroboken.”

Kaisu och Suvis uppfattningar om användningen av läroböcker troligen berättar om förändring i förhållande mellan läroböcker och lärare eller elever. Sedan länge har läroböcker fyllt en viktig funktion i olika utbildningssammanhang (Långström & Viklund 2006). Läroböckerna har ansetts att innehålla allt som står i läroplaner och har varit ett lätt sätt för lärare att uppfylla läroplanens krav. Det är därför ganska vanligt att elever och lärare relativt okritiskt accepterar läroboken som riktig och sann. Resultaten i denna studie gällande lärobokens betydelse verkar vara likadana med Holmlunds (2013) resultat. Även i dessa resultat förekommer likadana kategorier som beskriver användningen av läroboken (se s. 32).

5.1.6 Delar och aktiviteter på lektionen

Enligt deltagarna typiska ”delar” dvs. aktiviteter under lektionen, är t.ex. intro, ordförråd, kultur, granskning av hemläxa, teori, övningar, diskussion, grupparbete, hörförståelse och avslutning. Troligen dessa delar är typiska som används vid lärarpraktik i språkläro-
undervingen. Dessa delarna även framhäver tänkande av att nya kunskaper bygger på gamla kunskaper, t.ex. i granskning av hemläxa upprepas gammal, tidigare lärt och i teori får eleverna någonting nytt att inlära. Även informanterna egna erfarenheter kan påverka va-
let av delar för alla dessa delar är ganska vanliga. I Bolstads (1998) cirkelmodell handlar steg *inhåll* dessa val av aktiviteter.

Med ett intro eller en genomtänkt börja är meningen att motivera och väcka intresse mot ämnet. Svenskalararstuderande brukar använda t. ex. låtar, frågesporter, aktiverande gruppövningar eller gallupar för att väcka intresse. Anna (SL) påpekar att början av lektionen behöver inte ändå vara någonting stort och fint utan det kan bara vara att lärare frågar hur eleverna mår osv. Meningen med påtänkt början är även att få eleverna koncentrera sig till ämnet. Bea (SL) exemplifierar:

(15) ”Meillä oli teemana matkustaminen ja Barcelona niin mulla oli kuvia nähtävyyksistä ja ne piti yhdistää nimiin. Siinä tehtiin yhdessä ja tuli kulttuuria samalla.”

”Vi hade resande och Barcelona som tema så jag hade bilder av sevärdheter och deras namn och meningen var att kombinera bilden och namnet. Vi gjorde tillsammans och samtidigt inlärde eleverna lite kultur.”

Klasslärarstuderande använder också tidigare nämnda sätt att börja lektionen. Minna konstaterar att hon oftast använder bilder i början av lektionen för att motivera, väcka intresse och samtal i klassrummet. Genom att diskutera kan hon ta reda på elevernas förhandsuppgifter och -kunskaper. Detta kan sammanbindas med Bolstads (1998) steg *mottagaren* för motivering är en central del av tänkande över mottagarna dvs. eleverna. Kaisu konstaterar att hon försöker att ta upp lektionens målsättning redan i början av lektion för att redogöra eleverna vad som är viktigt på lektionen. Enligt deltagarna byggs inledning av lektion till temat som ska handlas om på lektionen och oftast planeras inledningen efter

huvudaktiviteter. Däremot planerar deltagarna sällan en avslutning för deras lektioner. Oftast slutar lektioner med hemläxan för nästa gång eller tiden kan rinna ut och situationen kan vara lite kaotisk när eleverna t.ex. har bråttom till rasten. Ändå anser deltagarna att en planerad avslutning skulle vara bra för med den kunde lektionens innehåll upprepas eller sammanfattas. Kaisu och Minna konstaterar att om de har en planerad avslutning på lektionen är den oftast en självvärdering eller sammanfattande diskussion om vad som har lärt.

Funktionsmässiga aktiviteter och deras beaktande vid planering verkar vara centralt. Svenskalärrarstuderande Anna, Bea och Silvia medger att de försöker ha någonting funktionsmässigt på varje lektion. Anna (SL) konstaterar:

(16) ”Se voi olla, vaikka että oppilaat nousevat ylös kotitehtävän tarkastuksessa...”

”Det kan vara till exempel att eleverna står upp när vi granskar hemläxa...”

Bea (SL) konstaterar att vanligtvis handlar funktionsmässiga aktiviteter om ordförråd, texter eller grammatik. Silvia (SL) ger ett exempel av funktionsmässiga aktivitet hon har använt vid genomgående av en text:

(17) ”Luokan seiniltä voidaan etsiä kappaleen fraaseja tai oikein olevien väittämien kohdalla nousta seisoamaan ja niin edespäin...”

”Vi kan leta efter fraser från väggar eller stå upp när vi hör påstående som är rätt osv.

Klasslärarstuderande Minna och Liisa tar upp funktionsmässiga aktiviteter. Minna konstaterar att dem är ett trevligt tillägg till lektioner. Liisa (KL) anser följande:

(18) ”...Mä haluaisin jotain toimintaa, et jokaisella tunnilla tarvii olla sellaista toiminnallista yhdessä tekemistä, et jos tulis edes semmosta pientä

liikkumista, ettei vaan tehtäis kirjan tehtäviä. Et niitä tehtäis maksimissaan 20 minuuttia niitä kirjan tehtäviä.”

”... Jag skulle vilja någonting funktionsmässigt att på varje lektion måste vara någonting funktionsmässigt som kan göras tillsammans, att man inte bara gör övningar från boken hela lektionen utan har minst lite motion. Övningar från boken kan göras max. 20 minuter åt gången.”

Språkläroarstuderinge tar även upp samtal som en central del av lektioner. Det är viktigt att alla lektioner innehåller aktiviteter där eleverna får själva prata. Anna konstaterar att nästan alla aktiviteter är par- eller gruppaktiviteter och även vid skriftliga övningar får eleverna jobba med en kompis. Detta handlar om valet av *arbetsformer* alltså huruvida arbetet i klassrummet ska bedrivas (Långström & Viklund 2006, 126).

5.1.7 Undervisning av grammatik

Vid språklektioner är grammatik en viktig del av lektioner. Bea (SL) konstaterar att hon försöker planera grammatikdelar så induktiv som möjligt. Med induktivt sätt att undervisa grammatik menar hon att hon ger först exemplar och genom dem får eleverna själva hitta och komma på grammatiska regler. Enligt Hansson (2016) syftar den induktiva metoden att undervisa grammatiken utifrån ett språkligt ”naturligt” sammanhang. Grammatiska regler inlärs genom exemplar inte på så sätt att lärare först berättar regler och sen tittar man på exemplar. Sist nämnt sätt att undervisa grammatik kallas deduktivt sätt som innebär att den grammatiska regeln presenteras inledningsvis och därefter ges exemplar hur den kan tillämpas (Söderberg 2010).

Bea (SL) konstaterar att hon gillar att undervisa induktivt men det kan vara svårare om hon inte hittar något bra exempel. Därför kan planering av induktiv undervisning vara tidskrävande och kännas oklok. Erika (SL) medger att det induktiva sättet att undervisa kan kännas svårt därför att hon är vana vid med ”det traditionellt sätt” att undervisa grammatik från sin egen tid i skolan. Med det traditionella sättet eller det deduktiva sättet menar Erika att först ger lärare eleverna grammatiska regler och sen för eleverna gå genom exemplar och tillämpa regler. Vid valet av *arbetsätt* bestämmer lärare t.ex. ska hen presentera teoridelar induktivt eller deduktivt. Arbetsätt är de metoder man använder för att

nå vissa mål (Långström & Viklund 2006). Även Erika konstaterar att induktiva sätt att undervisa grammatik är mer tidskrävande och svårare.

5.1.8 Planering inom olika läroämnena

Innehållet av lektionsplanering och valet av olika delar av lektionen är inte så klar för klasslärarstuderande. Annika och Kaisu (KL) konstaterar att struktur och innehållet av lektion beror mycket på ämnet som undervisas. Annika nämner hennes ”grundmodell” för lektioner och konstatera att den fungerar bra t.ex. i de mekaniska sakerna i matematik:

(19) ”Mä pyrin siihen perinteiseen malliin, että opettaja opettaa aiheen ja sitten harjoitellaan sitä.”

”Jag försöker att använda den traditionell modell, att lärare undervisar saken och sen övas den.”

Annika fortsätter att olika läroämnena kan närmas sig från olika synvinklar t.ex. att modersmål kan anses från grammatikens synvinkel eller t.ex. från språkanvändningen synvinkel. Hon tillägger att viktigt vid lektionsplanering är att förstå och lägga märke till läroämnes utgångspunkter. Kaisu (KL) konstaterar att varje läroämne har sin egen karaktär och därför skiljer sig planering och själva lektioner från varandra. Även Stukát (1998) konstaterar att skillnader i planering i olika ämnen kan bero på ämnens olika karaktär, om ämnena överläppar varandra och om man betonar integration av ämnena. Därtill kan lärarens egen motivation och intresse mot läroämnet minska eller öka behovet att planera. Minna (KL) exemplifierar på följande sätt:

(20) ”No historiassa oli enemmän semmoisia niinku vähän ehkä vapaampia työskentelymuotoja ja sitten ryhmätöitä ja matikassa taas aika paljon semmoista itsenäistä työskentelyä.”

”I historia hade vi mer sådan här friare arbetsformer och grupparbete och i matematik hade vi ganska mycket självständigt arbete.”

Suvi (KL) konstaterar att t.ex. i projektläring är någonting lärare kan inte så mycket förbereda eller planera på förhand. Enligt henne betyder detta inte att lärare inte behöver planera projektlektioner:

(21) ”Meillä oli käsityössä projekti, jonka aiheena oli, että lapset ryhmänä rakentaa toimivan lelun, joten tuntisuunnitelma piti jättää tosi väljäksi mut sitten kuitenkin piti miettiä, että mitä kaikkea pitää ottaa huomioon, esim. jos oppilaat ei vaikka pääse alkuun siinä lelun suunnittelussa, että miten voin sitten auttaa...”

”I handarbete hade vi ett projekt där eleverna ska bilda upp en fungerande leksak, så jag var tvungen att lämna lektionsplan rymligare men å andra sidan måste jag tänka på allt som ska beaktas t.ex. om eleverna har svårigheter att börja planera deras leksak, att hur jag kan hjälpa dem...”

5.1.9 Genomförande av planeringsprocess

Valet av aktiviteter beror mycket på tidpunkten av lektion, elevgrupp, stoffets karaktär och av vad som har gjorts tidigare för att det ska bli variation i aktiviteter. Tidpunkten av lektion tas upp av språklärostudier. Anna (SL) konstaterar att valet av aktiviteter beror på om lektionen är på morgonen eller på eftermiddag för den påverkar elevernas vakenhet. Bea (SL) medger att samma aktiviteter fungerar nödvändigtvis inte på morgonen och på eftermiddag. Silvia (SL) konstaterar:

(22) ”Iltapäivisin käytän tunneilla enemmän toiminnallisia aktiviteettejä, koska silloin oppilaat keskittyvät paremmin.”

”På eftermiddagslektioner använder jag mer funktionsmässiga aktiviteter för då är det lättare för eleverna att koncentrera sig.”

Tidpunkten av lektionen kan anses ha samma drag som Bolstads (1998) *miljö för lärande* där lärare bör tänka på inlärningsmiljö och dess utrustningar. Även om deltagarna inte nämner miljö som påverkande faktor vid planering har tidpunkten av lektion en liknande påverkan. Elevgrupp påverkar valet av aktiviteter på så sätt att lärare bör tänka på storleken av elevgrupp och hurdana elever det finns i gruppen. Enligt Bea (SL) påverkar

gruppstorleken valet av aktiviteter för några aktiviteter är lättare att genomföra med mindre elevgrupp. Hon tillägger att det påverkar även valet av par- eller grupparbete. Liisa (KL) tar upp elevernas ålder som påverkande faktor, alltså lärare bör välja aktiviteter så att de är passande för elevernas ålder. Anna (SL) beaktas även elevernas inlärningsstil och intresse:

(23) "...jos on liikuntaluokka, niin totta kai silloin otan vähän enemmän liikunnallisuutta ja toiminnallisuutta varsinkin ku tietää et liikkuminen on tosi tärkeä..."

"... om klassen är sportsklass då tar jag förstås lite mer funktionsmässiga aktiviteter särskilt när man vet att motionering är jätteviktigt..."

Annika (KL) konstaterar att läroplanen bestämmer vad som undervisas och inlärs. Att Annika betraktar läroplanen varje gång hon börjar planera en lektion är sällsynt. Den största delen av deltagarna nämner inte läroplanen som en aspekt de beaktar i början av planeringsarbete. Troligen betyder detta inte att deltagarna inte alls betraktar läroplanen. Av resultaten kan sägas att de vet betydelsen av läroplanen men den inte används vid planering av en enskild lektion. Andersson (2017) konstaterar att läroplanen är en grund som finns i lärares huvud utifrån tidigare gjorda kurs- eller terminsplaneringarna och därför behöver lärare inte betrakta den varje gång. Det bör ändå minnas att Anderssons (2017) resultat handlar om erfarna lärare.

Efter detta bestämmer Annika (KL) hur stoffet undervisas till eleverna och vilka sätt är bästa för en viss elevgrupp. På så sätt påverkar stoffets eller läroämnes karaktär valet av aktiviteter. Annikas sätt att börja planeringen är likadan med Bolstads (1998) två första steg i cirkelmodellen. Erika (SL) exemplifierar hur det som har gjort tidigare på lektionerna påverkar valet av aktiviteter:

(24) "Yhdellä kurssilla meillä oli tunti, jossa tehtiin tosi paljon vaan kirjasta ja kuunneltiin kappaletta, niin seuraavalle tunnille koitin ottaa enemmän sellaista, että tehdään pareittain ja ryhmissä."

”På en kurs hade vi lektionen där vi gjorde mycket skriftliga övningar från boken och lyssnade textstycke så på nästa lektion försökte jag ta mer par- och grupparbete.”

När innehållet börjar vara klart och bestämt ska egna undervisningsmaterial utarbetas. Detta motsvarar Bolstads (1998) steg *arbets- och presentationsformer* och *hjälpmedel* när de konkreta sätten att jobba på lektion och stödja elevers inläring väljas. Bolstads modell beaktas inte direkt behov att planera och utarbeta egna undervisningsmaterial men troligen innehåller egen undervisningsmaterial även val av arbets- och presentationsformer. Med egna undervisningsmaterial menas till exempel alla digitalismaterial så som diavisningar, smart-bord övningar osv. som ska göras själv. Oftast ska egna undervisningsmaterial utarbetas när det inte finns färdigt material eller färdigt material anses inte vara tillräckligt bra, intressant eller motiverande. Självgjorda övningar, lek och spel används även för att aktivera eleverna. Alla deltagare konstaterar att det är viktigt att ha någonting som aktiverar elever med på lektionen. Anna (SL) tas upp att eleverna kan aktiveras även med små saker:

(25) ”Usein se toiminnallinen saattaa jäädä pois niin yritän sitten, että vaikka vaan tehtävän tarkistuksessa nousin ylös penkistä.”

”Det händer ofta att den aktiva aktiviteten lämnas bort så jag försöker ta den med t.ex. i granskning av övning att eleven reser sig ur stolen.”

Därtill planeras tidsanvändning noggrant och differentiering genomtänks. Annika (KL) konstaterar att hon tänker på både elevgrupp och individer och väljer aktiviteter som stödjer deras inläring på bästa möjliga sätt. Erika (SL) och Minna (KL) genomtänker aktiviteter och övningar de har valt och försöker tillämpa dem till elevernas kunskapsnivå. Erika tillägger att hon bekantar sig noggrant med övningar så att det är lättare för henne att hjälpa eleverna individuellt om behövs. Anna och Erika (SL) tar differentiering i beaktande på så sätt att de planerar mer tid för övningar för att de hinner hjälpa eleverna som behöver hjälp. Enligt deltagarna är det vanligaste sättet att differentiera ändå extraövningar. Svea (SL) anser att för svaga studenter räcker det att de förstår de mest viktigaste sakerna och exemplifierar på följande sätt:

(26) ”Jos meillä on, vaikka teksti niin heikommat voi suomentaa vai tummennetut ja tärkeät kohdat ja nopeammat koko tekstin...”

”Om vi har t.ex. en text kan svagare elever översätta bara mörk märkt och viktiga fraser och snabbare kan översätta hela texten.”

Den andra specificerade forskningsfrågan handlar om relevansen av lektionsplanering för lärarstudier. Även lektionsplaneringens roll för eleverna tas upp.

5.1.10 Planeringens betydelse för lärare och elever

Alla deltagare konstaterar att lektionsplanering spelar en viktig roll för dem. Att planera lektionen skapar grunden för undervisning. Det skapar självsäkerhet och det är lättare att hålla lektionen när läraren är välpreparerad även om lektionsplanen inte håller. Anna (SL) anser att lektionsplanering är viktig därför att eleverna är berättigade att få högklassig undervisning och att lärares plikt är att erbjuda bästa möjliga undervisning hen kan. Anna tillägger att varje lektion inte kan vara diamant fast man ha planerat mycket utan varje lektion måste minst ha någon slags basis. Annika och Suvi (KL) anser att om lärare har minst planerat ramar för lektionen och har en helhetsbild av lektionen lugnar det stämningen i klassrummet. Att läraren inte planerar lektioner kan meddela till eleverna att läraren inte vet vad hen gör.

Svea (SL) och Kaisu (KL) anser att planeringen har större roll nu när de inte har så mycket undervisnings- eller arbetserfarenhet. Svea anser att planeringen tillbringa säkerhet till undervisningen fast det är möjligt planen håller inte. Hon anser att planeringen gör lektionen betydelsefullare: att de gör goda och viktiga saker på lektionen och därtill får läraren en känsla att lektionen är välpreparerad. Det är lättare och trevligare att gå hålla lektionen. Kaisu konstaterar att planeringen hjälper att sammanfatta tankar.

Annika (KL) anser att utan lektionsplanering kan man inte göra lärarens jobb. Hon konstaterar att genom planeringsarbete tänker och omformulerar lärare sina tankar. Genom denna tankeprocess lärare skapar hela idén för undervisning. Hon fortsätter att för många har utkontakterad tänkande och motivering av val för läroböcker. Hon menar att lärare bara följer läroboken slaviskt och därför kan lära ut sakerna som inte står i läroplanen.

Annika konstaterar att genom egen tänkande, motivering och planering detta händer inte. Kaisu (KL) sammanfattar viktighet av lektionsplanering från både lärares och elevernas synvinkel på följande sätt:

(27) ”Jos sä et ole suunnitellut sitä tuntia niin se on sitten vähän tyhjä tekemistä.”

”Om du inte har planerat lektionen är det då liksom tomt sysslande.”

Kaisu fortsätter att det är viktigt att lärare tar hänsyn till elevernas individuella behov så att lektionen innehåller någonting för varje elev. Även Bolstad (1998) hävdar att noggrant grundarbete möjliggör bättre chanser att eleverna tillägnar sig sakerna. Svea (SL) tillägger att lektionsplaneringen även är viktigt för att då behöver eleverna inte vara oroliga att allt centralt ska genomföras utan lärare har tänkt på det. Liisa och Minna (KL) konstaterar att med mångsidig och växlande undervisning och att lärare har blivit insatt ämnet betyder att eleverna kan förstå vad som är meningen med undervisningen och vad som de ska lära in. Bea (SL) konstaterar att eleverna kan se ”den röda tråden” av lektion.

Anna (SL) konstaterar att lektionsplanering hjälper lärare att formulera en helhetsbild av undervisning: vad har gjort tidigare och vad ska göra i framtiden. Erika (SL) tillägger att planeringen hjälper gruppera t.ex. innehållet och tidsanvändning för olika lektioner på en gymnasiekurs. Silvia (SL) anser att lektionsplanering är viktig därför att på planerad lektion det finns ingen tid för klantande utan man flyttar sig från en aktivitet till andra flytande. Annika och Minna (KL) konstaterar att utan en lektionsplan kan lektionen vara bara att eleverna plottar någonting. Svea (SL) konstaterar däremot att när lärare har tänkt på lektionen gång kan hen erbjuda högklassigare undervisning och inlärningsresultat kan vara bättre.

Det andra huvudtemat handlar om erfarenheter lärarstuderande uttrycker om utbildning gällande lektionsplanering.

5.2 Hurdana erfarenheter uttrycker lärarstuderande om utbildning gällande lektionsplanering

Av resultaten framkom tre teman som redogör lärarstuderandes erfarenheter om utbildning gällande lektionsplaneringen. De tre temana är beredskaper till lektionsplanering, beaktande av lektionsplanering i lärarutbildning och tillräcklighet av utbildning gällande lektionsplanering. Som nästa presenteras dessa teman.

5.2.1 Beredskaper till lektionsplanering

Deltagarna konstaterar att utbildningen har gett beredskap som kan dras nytta av vid lektionsplanering. Däremot Anderssons (2017) resultat förevisade att lärarutbildningens påverkan på lektionsplaneringen ansågs svag. Anna (SL), Kaisu och Suvi (KL) anser att de har nu bättre beredskap än de hade innan de började studera och jobbade som vikarier. Kaisu (KL) konstaterar följande:

(28) ”Teoria on muokannut sitä omaa ajattelua ja sitten tietää, että mihin asioihin kiinnittää huomiota. Et jos mietin niitä tunteja mitä mä tein silloin ennen ku aloin opiskella niin ne oli niin hyviä kuin mä siihen aikaan pystyin.”

”Teorin har omformulerat mitt eget tänkande och nu vet jag vilka saker jag bör beaktas. Om jag tänker på de lektioner jag hade innan jag började studera, var de så bra jag kunde göra på den tiden.”

Anna (SL) tillägger att nu vet hon hur hon kan bilda upp en logisk helhet av lektioner. Tidigare påverkade egna skolerfarenheter mycket men nuförtiden kan hon se sakerna från ett annat perspektiv. Annika (KL) konstaterar att lärarutbildning vid Jyväskylän universitet har gett beredskap att tänka på kritiskt vad som är centralt i inläring. Därtill nämner Annika elevcentrerad undervisning och dess iakttagande i planering som en viktig beredskap utbildningen har erbjudit. Även Erika (SL) tar upp iakttagande av elevgrupp som en central beredskap hon har lärt sig. Hon fortsätter att lärarutbildning vid Jyväskylän universitet har erbjudit bra beredskap för lektionsplanering för utbildningen har hjälpt att förstå att det finns många olika sätt att genomföra sakerna på lektioner. Liisa (KL) anser att hon har fått utmärkta beredskaper:

(29) *”Se perustuu siihen, että kyseenalaistaa niitä vanhoja normeja ja ettet ala toistaa sitä mitä itse olet koulussa kokenut, vaan sen takia et niin on aina tehty.”*

”Det grundar sig på att jag ifrågasätter de gamla normerna och att man inte börjar upprepa det man har upplevt själv i skolan bara därför att man har gjort på så sätt alltid.”

Liisa menar att nu kan hon själv tänka på grunderna för aktiviteter på lektioner. Minna (KL) och Bea (SL) konstaterar att de har fått bra beredskaper för lektionsplanering men allt har kommit från lärarpraktik. Bea (SL) säger:

(30) *”Jos mietin yliopiston opintoja niin ei täältä ole valmiuksia oppitunnin suunnitteluun saanut. Kyllä harjoittelu on ollut välttämätön.”*

”Om jag tänker på studier vid universitet har jag inte fått beredskaper till lektionsplanering. Lärarpraktiksen har varit essentiell.”

Silvia (SL) anser att hon har fått beredskap till lektionsplanering även via exemplar och tipsar. Utan de hade hon kanske inte så mycket idéer för planering. Hon medger även att uppfattning om lektionsplaneringens tidskrävande karaktär har realiserats. Hon konstaterar:

(31) *”Jos ei olis kuullut vinkkejä tai esimerkkejä tai nähnyt jotain ihan konkreettisia tuntisuunnitelmia niin et sieltä on saanut semmosia ideoita siihen et mitä voi tehdä tunneilla...”*

”Om jag inte hade hört tipsat och exemplar eller hade inte sett några konkreta lektionsplaner. Att därifrån har jag fått idéer att vad man kan göra på lektioner...”

5.2.2 Beaktande av lektionsplanering i lärarutbildning

Lektionsplaneringen beaktas mest vid lärarpraktiker. I studier vid lärarinstitution förbigås lektionsplaneringen men inte tas upp som ett eget tema. Detta är fallet även vid institutionen för språk. Deltagarna som har gjort studier vid institutionen för språk konstaterar att det bara har varit litet diskussion om lektionsplanering. Bea (SL) konstaterar att det har bara varit en kurs där har förbigått lektionsplanering. Mest handlade kursen om hurdant är ”lärarspråket” vid undervisning av svenska. Bea anser att det borde vara bra att prata om lektionsplanering mer vid språkstudier för den största delen av språkstudenter ska jobbas vid skolor. Hon säger:

(32) ”Kyllä se olis hyvä et ruotsin kursseilla käsiteltäis oppitunnin suunnittelua, koska suurin osa meistä työskentelee kouluissa sitten...”

”Det skulle vara bra att lektionsplaneringen behandlades på svenska kurser för största delen av oss ska jobba på skolor...”

Anna och Silvia (SL) anser däremot att lektionsplaneringen troligen inte tas upp vid språkstudier därför att den inte anser vara deras ”jobb”. Silvia konstaterar:

(33) ”Mä luulen et se on sen takia et oppitunnin suunnittelua käydään pedagogisissa opinnoissa tosi paljon ja että se ei kuulu kielten laitokselle, että tulis päällekkäisyyksiä, jos sitä käytäis molemmissa...”

”Jag tror att det är därför att lektionsplaneringen behandlas i pedagogiska studier väldigt mycket och att den inte hörs till institutionen för språk att det skulle förekomma överlappningar om den behandlades i båda...”

Silvia tillägger att lektionsplaneringen behövs inte ta upp vid studier vid institutionen för språk därför att den betonas vid studier för lärarutbildningen och praktiken. Kaisu och Liisa, klasslärarstuderande som har också studerat vid institutionen för språk konstaterar att lektionsplaneringen inte har diskuterats vid kurser de har varit på utan fokus har varit på språket. De anser att detta är bra för de har fått goda kunskaper och vetande i språket.

Ändå medger Liisa att det kunde ha varit bra att lektionsplaneringen tas upp vid språkstudier för hon har inte fått utbildning till språkundervisning annanstans ifrån.

Som tidigare sagt, tas lektionsplaneringen inte upp som ett eget tema vid institution för lärarutbildning. Vid ämneslärarutbildning förbigås lektionsplanering i gruppdiskussioner. Anna (SL) konstaterar att i dessa kamratgrupper har ämneslärarstuderande i olika språk haft möjlighet att diskutera t.ex. olika övningstyper och tidsanvändning på lektion. Erika (SL) konstaterar att diskussion alltid var anknytt till studerandes egna erfarenheter och reflektioner från lärarpraktiken. Dessa diskussioner och reflektioner har stött lektionsplanering. Silvia (SL) konstaterar att de har även fått praktiska övningar och exemplifierar:

(34) ”Saatiin Tikkurilan värkartat ja meidän täytyi etsiä niiden avulla ulkoa jotain samanväristä ja kuvata se. Sitten esiteltiin muille ja pohdittiin, et miten tällainen tehtävä toimisi kielten opetuksessa.”

”Vi fick färgkartor av Tikkurila och vårt jobb var att gå ut och hitta någonting som var på samma färg som i kartan. Sen presentera vi våra fynd till andra och diskuterade om hur denna övning kan användas vid språkundervisning.”

Även Svea (SL) anser att diskussioner i kamratgrupper var nödvändiga men konstaterar att lektionsplanering som tema kan lämnas på mindre iakttagelse därför att det kan vara länge sen att universitetslärare har undervisats vid skola och temat kan därför vara lite främmande.

Annika (KL) konstaterar att lektionsplanering har tagit upp genom periodplanering. Detta betyder att det har haft uppgifter där bör planeras innehållet av undervisning på en längre period i något visst skolämne. Liisa (KL) konstaterar att lektionsplanering är en väsentlig del av lärarens jobb och är därför närvarande i alla studier fast den inte tas upp så mycket vid studier vid institutionen för lärarutbildning. Kaisu (KL) tillägger att lektionsplanering behandlas bara på en teoretisk nivå och lektionsplaneringen konkretiseras inom studierna inom de olika ämnen och ämneshelheter som undervisas i grundskolan (på finska förkortas dessa *POM-studier*, se t.ex. Jyväskylän yliopisto – Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuukdien monilaiset opinnot).

Annika och Suvi (KL) konstaterar att vid POM-studier har de bekantat sig med lektionsplanering genom att planera och göra en lektionsplan. Oftast har tänket varit att samla in färdiga lektionsplan som kan användas senare t. ex. på jobbet. Suvi (KL) tillägger att i några tillämpliga POM-kurser har hon haft möjligheten att pröva sina lektionsplaner i praktik. Kaisu (KL) konstaterar att fast lektionsplanering tas upp vid POM-studier är det inte mycket. Hon anser att mest koncentrerar POM-studier på det vad som är centralt och viktigt i varje ämne inte att planera helheter. Minna (KL) konstaterar att hon har varit på en POM-kurs där hon har haft en uppgift att planera en lektion men annars tas lektionsplanering inte så mycket upp. Enligt henne beror det på att det finns så mycket annat på POM-kurser och lektionsplanering vill lämnas till lärarpraktiken för det anknyter så starkt till praktik.

Alla deltagarna anser att har fått mest till lektionsplanering från lärarpraktiken. I lärarpraktiken har lektionsplaneringen diskuterats mest och informanterna har själv fått planera lektioner. Enligt Stukát (1998) är utbildningens lärarpraktiken den där studerande konfronteras med lektionsplaneringsproblem mest. Mest har lektionsplanering genomgått i diskussioner med handledare. Detta kan bero på att handledare själv undervisar och planerar lektioner och på så sätt har mycket erfarenhet av lektionsplanering. Handledare utformar handledning utifrån deras yrkeskunnande och tidigare handledningar (Stukát 1998,70). Fast lärarutbildningens påverkan på lektionsplaneringen ansågs svag i Anderssons (2017) studie konstaterade studiens deltagare att vägledning och samtal med en erfaren handledare hade varit till god hjälp.

Innan varje praktiklektion överses lektionsplan studerande har förberedd med handledare som kommenterar den och ger ändringsförslag. Annika (KL) konstaterar att det var mycket viktigt att få prata med handledare om lektionsplan innan lektionen. Hon konstaterar även att hon har fått fria händer att pröva sina idéer på lektioner. Ändå har hon fått hjälp och feedback när hon har behövt. Andra informanterna har likadana erfarenheter av hjälp och feedback fått från handledare. Suvi (KL) däremot konstaterar att hon fick hjälp och feedback från hennes handledare bara då hon frågade efter feedback. Hon tillägger att hon har fått mest feedback från andra studerande som har följt hennes praktiklektioner. Liisa (KL) förtätar att lektionsplanering genom fått med handledare på följande sätt:

(35) ”... ei oikeastaan muuta kuin opettajan (yliopiston opettajan) ja ohjaajan kanssa kommunikointia... Sillai sen mitä se siinä tulee koko ajan, kun suunnittelet mut ei sitä (oppitunninsuunnittelua) niinku teemana sillai muuten käsitellä...”

”... i själva verket är det bara kommunikation med lärare (studerandes lärare från universitet) och handledare... Det är det vad som kommer hela tiden när man planerar men den (lektionsplanering) handlas inte som ett tema...”

Silvia (SL) anser att hon har fått mest från lärarpraktiken därför att det är så konkret och studerande har möjlighet att få individuella handledande. Svea (SL) konstaterar att själva planeringsarbete är teoretisk och i lärarpraktiken och på praktiklektioner får man pröva hur teoretiska planer fungerar i verkligheten. Alla svenskalärostudierande konstaterar att de har haft olika studiecirklar som har handlat om lektionsplanering. Erika (SL) berättar att där gick de noggrant genom olika möjliga delar av lektioner och att hur man kan t.ex. undervisa grammatik eller en ny text.

5.2.3 Tillräcklighet av utbildning gällande lektionsplanering

Anna (SL) konstaterar att som helhet beaktas lektionsplanering tillräckligt i lärarutbildning vid Jyväskylä universitet. Hon anser ändå att lektionsplanering bör ta upp mer för jobbighet av lektionsplanering kan komma som en överraskning. Enligt henne kunde lektionsplanering beaktas mer på svenska kurserna så att lektionsplaneringen tillämpades på andra tema som behandlas på kurserna riktad för lärostudierande. Anna anser ändå att det inte är nödvändigt att behandla lektionsplanering för mycket på svenska kurser för det behandlas så omfattande i lärarpraktiken och praktikhandledarna har den mest aktuella erfarenheten av lektionsplanering. Annika (KL) konstaterar utbildning gällande lektionsplanering är tillräckligt. Hon förtätar de viktigaste sakerna som bör lära av lektionsplanering på följande sätt:

(36) ”Kaikkein tärkeintä (oppitunnin suunnittelussa) on, että ymmärtäisi minkä takia niitä oppitunteja suunnitellaan ja kenen takia niitä suunnitellaan.”

”De allra viktigast (i lektionsplanering) är att man kunde förstå, varför man överhuvudtaget planerar lektioner och för vem planerar man dem.”

Erika (SL) jämför lektionsplanering med ett stort hav där lärarstudier bör bara försöka plaska. Hon menar att lektionsplanering är så omfattande del av lärares jobb att det borde tas upp redan i pedagogiska grundstudier språklärarstudier har. Enligt Bea (SL) ska lektionsplanering diskuteras mer vid språkstudier därför att största delen av språkstudier jobbar vid skolor som lärare. Hon tillägger att om studier får den enda erfarenheten av lektionsplanering från lärarpraktiken är det inte tillräckligt. Bea (SL) anser att det skulle vara bra om lektionsplanering behandlades konkret på svenska kurserna men å andra sidan anser hon att kurserna i svenska har fokus på själva språket och den pedagogiska synvinkeln kommer i lärarpraktiken att det inte hörs till språkstudier. Även Svea (SL) anser att lektionsplanering kunde beaktas mer i svenskastudier men fortsätter att i praktiken kunde det vara svårt att förverkliga för universitetslärare.

Minna (KL) konstaterar att det inte skulle misspryda om lektionsplanering talades mer vid klasslärarutbildning. Hon anser att det borde behandlas mer vid POM-studier för planering i olika läroämnen kan varieras mycket. Enligt Kaisu (KL) beaktas lektionsplanering tillräckligt. Hon medger ändå att i magisterstudier kunde det vara mer valfrihet för att studier kunde specialisera sig enligt sitt intresse. Hon fortsätter att det finns mycket likadana innehåll i kandidat- och magisterstudier. Liisa (KL) konstaterar att själva lektionsplanering beaktas helt tillräckligt i utbildning. Hon tillägger att det skulle vara bra om man behandlades mer hur mycket tid man i verkligheten använder till planeringen och hur har tiden iakttagit i lönen. Liisa (KL) säger:

(37) ”Konkreettinen tieto siitä, että kuinka paljon suunnittelua kuuluu palkkaan, että esim. yksi tai kaksi tuntia viikossa. Kaiken muunhan opettaja tekee vapaa-ajalla ja ilmaiseksi niin tavallaan tällaiseen näkökulmaa ja huomioon ottoa.”

”Konkretiska information om att hur mycket lektionsplanering ingår lönen, att t.ex. en eller två lektioner. Att allt annat lärare gör på fritiden och avgiftsfritt. Det skulle vara bra att få synvinkel och iakttagande till detta.”

6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH AV-SLUTNING

I detta avsnitt sammanfattas och diskuteras undersökningens resultat en forskningsfråga åt gången. De specificerade forskningsfrågor behandlas tillsammans med huvudforskningsfrågan. Därtill diskuteras reliabilitet och validitet och möjliga fortsatta undersökningstema presenteras.

6.1 Lärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering

Lärarstuderandena som deltog denna undersökning uttryckte ganska breda och mångsidiga uppfattningar om lektionsplanering (se t.ex. Annika (1) och Kaisu (3)). Deras definitioner av lektionsplanering handlade om vad som ska göras innan lektionen kan genomföras. Av deltagarnas svar kan sammanfattas att lektionsplanering upplevas som en individuell process och har likadana drag som den traditionella lektionsplaneringen som Hiebert (2002) beskriver. Att lektionsplaneringen anses vara en individuell process troligen påverkar lärares arbetsmängden när lärare gör allt sig själv. Detta är intressant för så kallad gemensamt undervisning (på finska *yhteisopettajuus*) verkar vara ett sätt att svara på arbetslivets föränderliga behov och krav (se t.ex. Kangastie 2016 och Ulvelin 2015). När lärarna undervisar tillsammans ska de också planera tillsammans. Delat ansvar troligen minskar en lärares planeringsarbete och därtill får lärarna kollegialt stöd från varandra. Att gemensamt undervisning inte förekommer i deltagarnas svar kan bero på att de inte har så mycket arbetserfarenhet eller att gemensamt undervisning inte ännu förekommer i skolor.

Av resultaten kan sammanfattas att undervisningen anses vara alla lärares verksamheter som möjliggör att eleverna lär sig det som står i läroplanen. Lahdes (1997) konstaterar att undervisningen är en meningsfull och planerad verksamhet som händer mellan läraren och eleverna genom sociala och interaktiva aktioner. Meningen med denna verksamhet är att skapa eleverna förutsättningar för att uppnå målsättningar. Dessa målsättningar uppnår eleverna genom inläring (se t.ex. Uusikylä & Atjonen 2000). För att förstå undervisningens sociala och interaktiva drag och deras roll som inläringens möjliggörare bör

läraren förstå olika relationer mellan elev, innehåll och lärare, som förekommer t.ex. i den didaktiska triangeln och är även utgångspunkten till Bolstads (1998) förmedlingsprocess. Resultaten i denna studie framhäver den sociala funktionen av undervisningen och inläringen. Detta förekommer till exempel på så sätt att deltagarna använder mycket diskussioner och par- och grupparbete i deras lektioner. Inläringen framhävs för deltagarna tar upp olika sätt att inlära och beaktar både elevgrupp och enskilda eleverna i planeringen.

Av resultaten kan ses drag om att den traditionella lärarrollen har förändrats eller ska förändras. Med den traditionella lärarrollen menas här att lärare är den som vet allt och förmedlar detta vetande till eleverna. Det verkar vara att deltagarna anses lärare mer som en handledare, som leder elevernas inläring och eleven är själv ansvarig av sin inläring. Detta förekommer i resultaten t.ex. i induktiva undervisningsmetoder och projektläring (se t.ex. kapitel *undervisning av grammatik*). Att deltagarna i studien anser att eleven har aktiv roll i sin egen inläring och att eleven är självstyrande framhäver också nuförtiden rådande inlärnings- och undervisningsuppfattning (Edu.fi – Miten arviointi tukee oppilaa oppimisen taitoa). Även i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) tas upp *förmåga att tänka och lära sig* (K1) som en av de sju mål för mångsidig kompetens.

Ett tema som dyker upp vid definiering av lektionsplanering är erfarenhets betydelse i lektionsplanering. Deltagarna ansåg att arbetserfarenhet minskar behovet att planera lektioner när lärare har skapat sig själv en arbetsrutin (se t.ex. Svea (4)). Långström & Viklund (2006) medger att erfarenhet styr planeringen. Arbetserfarenhet möjliggör t.ex. att lärare har tänkt på olika handlingsalternativ som kan påverka lektionens gång och detta tänkande behövs inte upprepa varje gång lärare börjar planera lektioner (se t.ex. Minna (5)). Det verkar vara så att realiteter av lärarens jobb har konkretiserats när lärarstudierande har haft möjligheten att själva planera lektioner (se t.ex. Kaisu (6)). Av resultaten förekommer en faktor som inte tas upp i tidigare definitioner av lektionsplanering. Denna faktor är utvärdering. Detta kan bero på att formativ utvärdering betonas i undervisning och därför har utvärdering en större roll i det vardagliga skollivet när lärare bör utvärdera beständigt inte bara t.ex. hur eleverna klarar sig i prov. Formativ utvärdering är en form av processutvärdering vilket betyder att utvärdering sker under lärandet och i undervisning (Långström & Viklund 2006,116). Om utvärdering sker under lärandet och i undervisning betyder det troligen att lärare bör planera hur hen utvärderar på lektioner.

Av resultaten dykte upp följande tema gällande lektionsplaneringen innehåll: formulering av lektionsplan, ramar för planeringsprocess, läroboken och eget undervisningsmaterial, delar och aktiviteter på lektion, undervisning av grammatik, planering inom olika läroämnen och genomförande av lektionsplaneringsprocess. Ramar för planeringsprocess kan anses ha likadana drag som Bolstads (1998) första steg ämnesområde och ramar för det handlar om att bestämma lektionens stora linjer och är därför ett logiskt steg att börja planeringen med. Ramar för planeringsprocess handlar även om att redogöra allt som bör göras innan lektionen kan genomföras. Detta handlar om, som tidigare sagt, så kallat strukturerad ämnesöversikt i Boltads cirkelmodell. Även deltagarnas uppfattningar om formulering av en lektionsplan liknar med Bolstads steg tidsposition och körschema. Enligt resultaten verkar lärarstuderandenas lektionsplaner ha likadana drag som Boltads exempel av körschema eller lektionsplan (se s. 29).

Lärobokens roll i planering är växlande. Läroboken anses vara ett bra verktyg som på sitt sätt definierar lektionens innehåll och behovet att göra eget undervisningsmaterial. Deltagarna ansåg att om det finns tillräckligt bra färdiga material behöver lärare inte utarbeta eget material. Läroboken ansågs vara nyttig i vissa läroämnen och att lektionens tema påverkar användning av läroboken. En av deltagarna konstaterade att läroboken är bara resurs inte grunden av undervisning. Det verkar vara så att eget undervisningsmaterial utarbetas när det inte finns bra material i läroboken, lärare vill göra undervisnings mångsidigare eller om det inte ens finns färdigt material om vad som ska undervisas. Av resultaten förekommer att alla deltagarna använder både läroboken och eget undervisningsmaterial. Troligen påverkar användning av eget undervisningsmaterial tiden som planeringen tar. Att läraren vill själv göra undervisningsmaterial berättar om deras förståelse om undervisningens betydelse för inläringen. Deltagarna i denna undersökning förstår betydelse av sina undervisningar och lektionsplanering och vill förbereda eget undervisnings material även om det inte krävs. Troligen berättar detta att deras förhållande till undervisning och inläring är starkt och bra.

Valet av delar och aktiviteter på lektioner beror mycket på faktorer såsom tema och elevgrupp. Av resultaten förekommer att de mest typiska delar på lektioner är intro, teori och övningar. Dessa delar är typiska för både svenskalärarstuderande och klasslärarstu-

derande. Skillnader gällande delar av lektion i svenskaläroarstuderandes och klassläroarstuderandes uppfattningar diskuteras i det följande avsnittet. Att ha en planerad början på lektion är mer typiskt än att sluta lektionen med något planerat slut. Med intro ska lärare motivera och redogöra vad eleverna vet om temat på förhand. Dessa kan anses vara läroares försök att förstärka elevens relation till vad som ska inläras som också förekommer i den didaktiska triangeln (se s. 18). Av resultaten kan sammanfattas att läroarstuderande beaktar alla dessa tre grundfaktorer (lärare, elev och innehåll) i planeringen. Även om deltagarna ansåg att ett genomtänkt slut för lektionen skulle vara bra för att t.ex. sammanfatta lektionen innehåll planerar de sällan sådant slut. Detta kan bero på att tiden kan rinna ut för lektionen inte har gått som planerat för överraskande händelser kan förekomma. Det kan också vara att planering av ett slut för lektionen kan anses vara för jobbigt och att lärare vill hellre satsa på de viktigare delarna på lektionen. Att deltagarna åtminstone försöker att använda funktionsmässiga aktiviteter på lektioner framför troligen att motivationen anses vara viktig faktor som främjar inläringen och lugnar stämningen i klassrummet.

Troligen är undervisning av grammatik en viktig del av språkinläring. Svenskaläroarstuderande konstaterar att de försöker använda induktiva sätt att undervisa grammatik. Användning av det induktiva sättet kan bero på att det framhävas i läroarutbildning och att det ansåg vara mer roligare och motiverande sätt för elever och studerande att inlära grammatiska regler. Det induktiva sättet stödjer inlärningsuppfattning där läroares roll är att vara elevens handledare mot information. Å andra sidan kan det induktiva sättet kännas svårt för lärare om hen är vana vid med det mer traditionella sättet från sin egen skoltids. Teoriundervisning och lektionsplanering överhuvudtaget beror på ämnet som undervisas. Därför planering inom olika läroämnen växlar. Olika läroämnen har olika karaktär och ämnen kan närmas från olika synvinklar. Troligen läroämnenas olika karaktär både underlättar och försvårar planeringen. En intressant faktor i planering inom olika läroämnen är läroares egen motivation och eget intresse mot läroämnet som kan anses påverka behovet att planera lektioner. Om lärare anser läroämnet viktig och angenäm är det troligen lättare att planera.

I temat genomförande av planeringsprocess förekommer bland annat följande faktorer som styr planeringsprocess: tidpunkten av lektion, elevgrupp, stoffets karaktär, läroplan, vad som har gjort tidigare på lektioner, variation, differentiering, tidsanvändning och

undervisningsmetoder. Alla dessa faktorer förekommer också i Bolstads (1998) cirkelmodell. Även om faktorer motsvarar i stor grad Bolstads steg kan inte likadan ordning av steg igenkänna från resultaten. Troligen handlar detta om att olika läroämnena har olika karaktär och därför kan det vara svårt att planera lektioner enligt samma steg varje gång. Detta bekräftar även att det finns många olika sätt att planera lektioner och lektionsplanering kan anses vara en individuell aktivitet. Tänkande över läroämnets och stoffets karaktär har samma drag som Klafkis (1985) didaktisk analys. När detta tänkande fogas ihop med undervisningsmetoder uppnås likadan planeringsprocess som didaktisk analys erbjuder. Denna mer teoretiska eller mentala planering verkar ha speciellt stor status i lektionsplanering. Å andra sidan förevisar lärarstuderandes tänkande över läroämnets karaktär att de funderar över deras egen relation till innehållet som ska undervisas och även olika uppfattningar om vetande. Här förekommer förmedlingsprocessen relation mellan förmedlare och innehåll eller den motsvarande relation i den didaktiska triangeln. Enligt undersökningens resultat kan sägas att sådana här planeringsmodeller troligen inte presenteras i lärarutbildning vid Jyväskylä universitet. En intressant fråga är att skulle det underlätta och klargöra lektionsplanering för lärarstuderande om planeringsmodeller överhuvudtaget presenterades i lärarutbildning?

Lektionsplaneringens roll för lärarstuderande förekommer av både planerings betydelse för lärare och planerings betydelse för elever. Deltagarna nämner varför lektionsplanering är viktig för sig själva och varför de anser att det är nyttig för elever att lärare planerar lektioner. Resultaten förevisade att lektionsplanering skapar självsäkerhet hos lärare och meddelar till eleverna att lärare är proffset. Att lärare bör vara proffset troligen berättar om att lärarstuderande anser att då behöver eleverna bara koncentrera sig på inläring. Enligt deltagarna möjliggör lektionsplanering att eleverna får högklassigare undervisning och att de inte behöver vara oroliga att allt centralt ska genomföras i undervisning. Elevernas jobb är bara att inlära. Av resultaten kan sammanfattas att lärarstuderande framhäver inläringen genom att planera lektioner och att de anser att utgångspunkten i lektionsplanering är att planera sådana undervisning enheter som stödjer handleder elevernas inläring på bästa möjliga sätt. Troligen är lektionsplaneringen roll större för lärarstuderande nu när de har mindre arbetserfarenhet. Även om själva lektionsplaneringen och planeringen roll för lärare kan minskas under arbetsår bör ändå minnas att lektionsplaneringen roll för eleverna minskas inte.

6.2 Skillnaderna i svenska- och klasslärarstuderandes uppfattningar

Både svenskalärarstuderandes och klasslärarstuderandes uppfattningar verkar vara likadana i den största delen. Både anser att lektionsplanering betyder alla åtgärder som lärare behöver genomföra för att hålla en framgångsrik lektion. Även uppfattningar och erfarenheter om undervisningen karaktär verkar vara likadana och läraren anses vara mer som en handledare. I svenskalärarstuderandes och klasslärarstuderandes svar förekommer ändå några skillnader. Den största skillnader mellan uppfattningar av svenskalärarstuderande och klasslärarstuderande är att klasslärarstuderande berättar mer om periodplanering (långsiktig planering) i sina svar. Enligt klasslärarstuderandes svar planerar de lektioner mer på så sätt att de anser att lektionen är en del av en större helhet (se Kaisu (3)). Svenskalärarstuderande tar inte upp periodplanering men konstaterar ändå att de beaktar innehållet av tidigare och kommande lektioner vid planering av en enskild lektion. Troligen betyder detta inte att svenskalärarstuderande inte planerar långsiktigt. Att långsiktigt planering inte förekommer i deras svar kan bero på att den betonas inte i deras utbildning eller att de anser att lektionsplanering betyder bara kortsiktig planering. Förstås kan mängden av praktiklektioner vara en påverkande faktor för svenskalärarstuderande har färre praktiklektioner än klasslärarstuderande.

Större skillnaderna mellan lärarstuderandes svar förekommer i uppfattningar om vad som bör beaktas vid lektionsplanering. Av svenskalärarstuderandes svar förekommer att de verkar ha mer uppfattningar om lektioner strukturer. Svenskalärarstuderande berättar klarare om olika delar och aktiviteter som är typiska för språklektioner. Detta kan bero på att svenskalärarstuderande planerar troligen bara svenska eller språklektioner och därför är det lättare nämnda typiska delar och aktiviteter som används på lektioner. Förstås kan det även handla om läroämnes, dvs. svenska eller något annat språk, karaktär. Troligen är det typiskt för språklektioner och språkinläring att färdigheter att kommunicera framhävs. Däremot för klasslärarstuderande verkar det vara svårare att nämna typiska delar och aktiviteter för lektioner (se kapitlet *Delar och aktiviteter på lektionen*). Detta kan bero på att klasslärarstuderande planerar lektionerna i olika ämnena medan svenskalärarstuderande planerar bara språklektioner. Troligen gäller detta läroämnenas olika karaktär som deltagarna nämndes tidigare. Av resultaten kan sammanfattas att i svenskalärarstuderandes svar gällande lektionens strukturer förekommer

ämnespedagogik och språkinläringen karaktär så som den kommunikativa kompetensen (se t.ex. Canale 1983).

I svenskalärlärandes svar förekommer starkare beaktande av elevgrupp och olika möjliga faktorer som kan påverka lektionens gång än i klasslärlärandes svar (se t.ex. kapitlet *Genomförande av planeringsprocess*). Däremot beaktar klasslärlärande bedömning mer enligt deras svar. Även Anderssons (2017, 27) resultat visar att elevgruppens betydelse för planeringen kan växlas mycket. Hennes resultat bevisar att t.ex. gruppstorlek påverkar beaktande av elevgruppen för ”med grupper på 30 elever är det långt från enskild undervisning”. Att svenskalärlärande beaktar elevgrupp mer kan bero på att ämneslärare undervisar så många olika elevgrupp att beaktande av elevgruppen känns därför mer centralt. Däremot klasslärare undervisar samma grupp och troligen känner till sina elever bra och därför är beaktande av elevgrupp inte så stor del av planeringsprocess. Troligen innehåller inläringen av ett språk annorlunda processer än t.ex. matematik eller biologi, när undervisningen sker (åtminstone delvis) på svenska försvarar det förståelse. Att svenskalärlärande beaktar elevgrupp och enskilda elever kan berätta om att de lägger märke till språkets olika dimensioner t.ex. hörförståelse, talande och grammatik.

En skillnad förekommer i svar gällande teoriundervisning. Det verkar vara att svenskalärlärandes uppfattningar om teoriundervisning och dess planering handlar mer om det induktiva sättet att undervisa teoretiska saker såsom grammatik (se t.ex. Bea i *Undervisning av grammatik*). I klasslärlärandes svar förekommer mer det traditionella sättet dvs. det deduktiva sättet att undervisa teoretiska saker (se t.ex. Annika i *Planering inom olika läroämnen*). Ändå tar klasslärlärande upp aktiviteter och sätt att inlära som stöder det induktiva sättet att lära in, t.ex. projektinläring. Även om det verkar finnas uppfattningar som är mer typiska för svenskalärlärande (t.ex. strukturer av lektion) och för klasslärlärande (t.ex. långsiktigplanering) förekommer i resultaten inte likadana drag gällande ämnesspecialister och trivseexperter som Bolstad (1998) beskriver (se s. 19). Med detta menas att enligt resultaten kan inte sägas att svenskalärlärande förhåller sig till deras ämnet på sådant sätt att de kan glömma bort deras relation till eleverna. Tvärtom verkar det vara så att trivsexpertens roll är också typisk för svenskalärlärande. Klasslärlärandes uppfattningarna är likadana. Av resultaten kan sammanfattas att deltagarna verkar vara som förmedlarna sådana att de

uttrycker både ämnesspecialistens och trivselexpertens drag. Detta betyder att de kan undersöka den didaktiska triangeln från varje hörn.

6.3 Lärarutbildningen och beredskaper gällande lektionsplanering

Beredskaper att planera lektioner som lärarutbildning i Jyväskylä universitet erbjuder ansåg vara bra enligt deltagarna. Mest behandlas lektionsplanering i lärarpraktik som ansåg vara den mest givande gällande lektionsplanering. I lärarpraktik behandlas lektionsplanering genom att själva planera lektioner och lektionsplaner diskuteras med handledare. Enligt deltagarna erbjöd dessa diskussioner med handledare mycket beredskaper för lektionsplanering. Troligen är det viktig för blivande lärare att få själv planera och pröva sina planer så därför betonar deltagarna betydelse av lärarpraktik som viktigaste delområde av lärarutbildning gällande lektionsplanering. Även de mer teoretiska studierna har varit nyttiga för själva planeringsarbete. Av resultaten kan konstateras att lärarutbildning vid Jyväskylä universitet erbjuder blivande lärare goda beredskaper för lektionsplanering och att arbetslivets krav förekommer redan under studietid. I utländska studier har förekommit motsatta resultat (se t.ex. Gülten 2013 och Mutton, Hagger & Burn 2011). Att även de mer teoretiska studierna ansåg vara nyttiga för lektionsplanering framhäver lärarstudenternas förmåga att reflektera vad de har inlärt och de kan överföra teori till praktiken. Denna förmågan att reflektera och tänka är centralt även i lektionsplanering, som sagt tidigare (se s. 13).

Lektionsplanering beaktas i lärarutbildningen mest i diskussioner och formulering av lektionsplaner. I svenskalärarstudenternas fall behandlades lektionsplanering i största delen i lärarpraktik. Den pratades även lite i andra lärarstudier samt med andra språklärarstudier. I studierna i svenska språket behandlas lektionsplanering inte. Deltagarna ansåg att detta bero på att det inte hörs till språkstudier för på kurserna finns också studier som inte ska bli lärare. Ändå önskade svenskalärarstudier att det skulle vara någon kurs som handlar om lektionsplanering åtminstone på något sätt. I klasslärarstudenternas fall behandlas lektionsplanering också mest i lärarpraktik och lite i POM-studier (i studierna inom olika ämnen och ämnesshelheter som undervisas i grundskolan). I några POM-studier får klasslärarstudier planera lektioner eller små undervisningshelheter och på så sätt skapa sig färdiga planerade lektioner.

Även om att deltagarna önskade att lektionsplanering kunde behandlas mer speciellt i andra studier än lärarpraktik ansåg de att som helhet behandlas lektionsplanering tillräckligt i lärarutbildning i Jyväskylä universitet. Svenskälärarstuderandena medger att det skulle vara bra om lektionsplanering behandlades mer i språkstudier men å andra sidan förstår de varför den inte behandlas. Klasslärarstuderandena konstaterade att lektionsplanering kunde behandlas mer i POM-studier. Deltagarna konstaterade att det skulle vara bra om lektionsplaneringen jobbighet tas mer upp och t.ex. hur många planeringstimmar per vecka ingår lönen osv. Denna önskan om lektionsplaneringen realiteter berättar troligen om att lektionsplaneringen roll i lärarens jobb har realiserats i lärarpraktik och själva arbetslivet.

6.4 Reliabilitet och validitet

Pålitlighetskriterier av kvalitativa studier har kritiserats att vara oklara (se t.ex. Eskola & Suoranta 1996 eller Tuomi & Sarajärvi 2009). Enligt Jokinen (2008) kvalitativa studier kan ändå delvis utvärderas med samma utvärderingskriterier som kvantitativa studier. Storlek, kvalitet och insamlingsmetod av material är centrala när tänkas på studiens reliabilitet. Materialet i denna studie bestod av intervjuer med 10 lärarstuderande. För empirisk analys är det typiskt att betona insamlings- och analysmetod (Tuomi & Sarajärvi 2009). I denna studie har detta gjort genom att presentera både metoder (se kapitel 4.2 och 4.3). Storleken av material och flera citat i resultat del representerar lektionsplanering så omfattande som möjligt. På detta sätt låter forskare läsaren bekanta sig med hela materialet som förbättrar reliabiliteten (Jokinen 2008, 246). Förstås representerar dessa 10 deltagare ganska liten del av lärarstuderande i Finland. Det bör minnas att denna studie handlar bara om lärarutbildning i Jyväskylä universitet och därför kan undersökningsresultaten inte generaliseras för läroplaner och kursinnehåll i andra institutioner för lärarutbildning kan vara helt annorlunda. Därför är det möjligt att undersökningsresultat, åtminstone resultat gällande beredskaper lärarutbildningen erbjuder, kunde vara annorlunda om undersökningen genomfördes i något annat universitet i Finland. Därtill bör utvärderas opartiskhet av resultaten. Detta betyder att redogöra är meningen i studien att forskaren förstår och lyssnar på själva deltagaren eller ska hans berättelse filtreras genom forskarens ramar, alltså om forskarens kön, ålder, status, religion osv. påverkar tolkningen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133). I kvalitativa studier forskaren är alltid den som skapar

och tolkar undersökningssammanställningen. I denna studie tolkas deltagarnas svar som sådant och forskarens egna erfarenheter om t.ex. utbildningen gällande lektionsplanering förekommer i kapitel 2 (se sidan 8).

Validiteten i denna studie är bra för material och metod motsvarar fenomen som undersökts. Syftet med denna undersökning var att undersöka lärarstuderandes uppfattningar om lektionsplanering och beredskap lärarutbildning erbjuder till lektionsplanering. Semi-strukturerade intervjuer som materialinsamlingsmetod fungerade bra och möjliggjorde att deltagarna fick uttrycka sina tankar och uppfattningar fritt. Valet av deltagarna, insamlingen av material, materialanalysen och rapportering följde forskningsetiska principer som presenterades i kapitel 4.5.

6.5 Framtida undersökningstema

Detta tema har undersökts mest ur lärares synvinkel och undersökningarna har haft fokus på lärarnas uppfattningar om lektionsplanering. Forskningen har beaktats olika läroämnen och olika faktorer som påverkar planeringen. Den största delen av materialinsamling i dessa undersökningar har gett genom intervjuer och observationer. I framtida forskning skulle det vara nödvändigt att både intervjua lärare och observera deras lektioner för att uppfatta hur lektionsplanering genomförs i praktiken på lektioner. Därtill skulle det vara nyttigt att samla in material från elever och studerandena och undersöka deras uppfattningar och erfarenheter om lärarnas lektionsplanering.

Ett annat intressant forskningstema inom detta område skulle vara reflektion som lärare gör över sina lektioner och lektionsplaner för reflektion är inte ett tema som förekommer i denna studie fast den anses ha en central del i lektionsplanering (se t.ex. Stukát 1998). Därtill skulle det vara intressant att undersöka lektionsplanering och dess förändringar hos nyexaminerade lärare som har varit i arbetsliv ungefär ett år. Sådan undersökning skulle kunna vara en bra fortsättning för denna studie när resultat skulle jämföras. Temat är speciellt intressant för lärarstuderande verkar ha likadana problem i lektionsplanering som lärare som är i början av sina lärarkarriärer (se Mutton m.fl. 2011). Intressant i resultat i denna studie är att fenomenbaserad undervisning inte framkommer fast den kan

anses vara ett sätt som framhävs i undervisning nuförtiden. Därför skulle det vara intressant att undersöka hur fenomenbaserad sätt att undervisa påverkar lektionsplanering och hur integrering av läroämnena påverkar eller förändrar lektionsplanering.

LITTERATUR

Ahlquist-Johansson, E. 2003. Motivation i lärandet. C-uppsats. Luleå Tekniska Universitet.

Andersson, S. 2017. Lektionsplanering. Lärares befintliga och önskade stöd för planering. Examensarbete i Matematik. Malmö Högskola.

Arfwedson, G.B. & Arfwedson, G. 1995. Normer och mål i skola och undervisning. Några perspektiv hämtade från tysk didaktik. Stockholm: HLS Förlag.

Bolstad, A. 2011. Handbok i lärande: Hur du lär ut för att andra ska lära in. Lund: Studentlitteratur AB.

Bryder, T. 1985. Innehållsanalys som idé och metod. Åbo Akademi: Tidningsbokhandeln.

Bryman, A. & Bell, E. 2013. Business Research Methods. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J.C. & Schmidt R.W. (red.) Language and communication. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. Budapest: Eötvös University.

Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. London: Thames Valley University.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2013. Teaching and Researching Motivation. London and New York: Routledge.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Finlex. 1998. Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet. <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>. Hämtad 21.6.2017.

Finlex. 1999. Finlands grundlag 731/1999. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731> Hämtad 22.3.2018.

Forskningsetiska delegationen. 2009. Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprovning. Helsingfors.

Edu.fi. Miten arviointi tukee oppilaan oppimisen taitoa? http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/artikkeleita/miten_arviointi_tukee_oppilaan_oppimisen_taitoa Hämtad 13.3.2018.

Gülten, A. 2013. Am i planning well? Teacher Trainees' Voices on Lesson Planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 93: 1409–1413.

Hansen, S-E. & Forsman, L. 2011. Allmändidaktik: vetenskap för lärare. Lund: Studentlitteratur.

Hansson, V. 2016. Grammatikundervisning i moderna språk på gymnasiet: varför och hur? Ur ett lärarperspektiv. Examenarbete. Malmö Högskola.

Hein, G.E. 1991. Constructivist Learning Theory. Massachusetts USA: Lesley College.

Hiebert, J. 2002. Lektionsplanering. Ny verksamhet i gammal form. *Närmaren*. 1: 53 – 57.

Holmlund, A. 2013. Lärobokens betydelse vid lektionsplanering. En intervjustudie med åtta finska och åtta svenska matematiklärare. Examenarbete. Göteborgs universitet.

Itkonen, M. 2011. Eleverna som flerspråkiga. Åttondeklassisters språkportfolier och svenska språkets ställning i dem. Pro gradu – avhandling. Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bistream/handle/123456789/26714/URN%3aNBN%3aff%3ajyu-2011033010573.pdf?sequence=1> Hämtad 19.2.2018.

Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vaikuttaa. I: Lempiäinen, K. M.fl. (red.): Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino.

Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuskoen monialaiset opinnot.

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/opiskelu/oppaat/edu-opetussuunnitelmat/EDU-OPS-2014-2017/OKL-OPS-2014-17/luokanopettajakoulutuksen-opetussuunnitelma-2014-17/kasvatustieteen-kandidaatin-tutkinnon-opintojaksot/perusopetuksessa-opettavien-aineiden-ja-aihekokonaisuuksien-monialaiset-opinnot>. Hämtad 3.4.2018.

Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Opetussuunnitelmat.

<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma/unit/18588>. Hämtad 23.1.2018.

Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Aineenopettajakoulutus.

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/Aiko>. Hämtad 3.4.2018.

Kangastie, H. 2016. Yksin vai yhdessä – yhteisopettajuus ja osaamisen kehittäminen. I:

Kangastie, H. (red.): Yhteisopettajuus Lapin ammattikorkeakoulussa – näkökulmia ja käytänteitä oppimisen organisointiin. Rovaniemi. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/114157/B%208%202016%20Yhteisopettajuus.pdf?sequence=1#page=13>

Hämtad 12.3.2018

Kansanen, P. 2003. Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.

Klafki, W. 1958. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Verlag Julius Beltz.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulu uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.

Långström, S. & Viklund, U. 2006. Praktisk lärarkunskap. Lund: Studentlitteratur.

Löfstaf, A. & Lundberg, C. 2017. Lärares planeringsarbete. En kvalitativ studie om hur lärare i årskurs 1–3 genomför sitt planeringsarbete. Uppsala: Uppsala universitet.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1112759/FULLTEXT01.pdf> Hämtad 3.10.2018.

Munby, H. & Russel, T. 1992. Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection. London: The Falmer Press.

Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17 (4), 399–416.

Naum-Douskos, T. 2016. ”Att fånga elevens intresse” En intervjustudie med musikpedagoger i grundsärskolan om lektionsplanering och val av undervisningsmaterial. Kalmar Växjö: Linneuniversitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:943581/FULLTEXT01.pdf> Hämtad 3.10.2017.

Opintopolku.fi Yliopistotutkinolla opettajaksi. <https://opintopolku.fi/wp/aikuiskoulu-tus/opettajan-pedagogiset-opinnot/yliopistotutkinolla-opettajaksi/>. Hämtad 25.11.2017.

Palla, P. & Taip, N. 2010. Lärares syn på undervisningsplanering – En kvalitativ studie utifrån lärares perspektiv. Examenarbete: Högskolan Kristianstad.

Rogers, C. 2002. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. Teachers College Record, 104 (4), 842 – 866.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Stukát, S. 1998. Lärares planering under och efter utbildningen. Akademisk avhandling. Göteborgs universitet.

Suuronen, E. 2015. Planering av lektion i främmande språk. Kandidatavhandling. Jyväskylä universitet.

Söderberg, M. 2010. Några språklärares uppfattningar om grammatikundervisning i grundskolans senare år. Examensarbete. Umeå Universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:417660/FULLTEXT01.pdf> Hämtad 20.2.2018.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ulvelin, L. 2015. Opettajuus muutoksessa: yhteisopettajuuden tuoma muutos opettajuuteen opettajien kokemuksen näkökulmasta. Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46302/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506122309.pdf?sequence=1> Hämtad 12.3.2018.

Utbildningsstyrelsen. 2014. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen Hämtad 13.3.2018.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.

Verme2 – Jaettu osaaminen kasvaa toiseen potenssiin. <http://osaavaverme.wixsite.com/verme>. Hämtad 3.4.2018.

Vetenskapsrådet. 2002. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf Hämtad 22.3.2018.

White, A.T. (1997) Keys to the might of motivation. Education, 62 (7), 62–65.

Yi, L. & Eriksson, M. 2011. *Gymnasielärares lektionsplanering i matematik*. Examenarbete. Linköpings universitet. <http://docplayer.se/15834862-Gymnasielarares-lektionsplanering-i-matematik.html>. Hämtad 3.4.2018.

BILAGOR

BILAGA 1: Infordran av intervju för studerande i svenska

Etsitään ruotsin kielen pääaineopiskelijoita haastateltaviksi oppitunnin suunnittelua koskevaan pro-gradu - tutkielmaan

Hei,

Olen ruotsin kielen pääaineopiskelija ja opiskelen myös luokanopettajan pätevyyttä. Teen pro-gradu tutkielmaani *opettajaopiskelijoiden käsityksistä oppitunnin suunnittelusta ja koulutuksen oppitunnin suunnitteluun tarjoamista valmiuksista*. Etsin haastattelututkimukseeni osallistujiksi **Ruotsin kielen pääaineopiskelijoita, jotka ovat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot tai suorittavat ne lukuvuonna 2016-2017.**

Haastattelu kestää noin 30 minuuttia, eikä siihen tarvitse valmistautua. Haastattelut nauhoitetaan myöhempää analysointia varten. Pysin toteuttamaan haastattelut maaliskuun ja huhtikuun 2017 aikana, tarkempi ajankohta sovitaan erikseen jokaisen haastateltavan kanssa.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan ja/tai haluat lisätietoja, ota yhteyttä sähköpostilla: elina.a.hotti@student.jyu.fi

Vastaa mielelläni kysymyksiisi.

Ystävällisin terveisin,
Elina Hotti

BILAGA 2: Infordran av intervju för klasslärarstuderande**Etsitään luokanopettajaopiskelijoita haastateltaviksi oppitunnin suunnittelua koskevaan pro-gradu - tutkielmaan**

Hei,

Olen luokanopettajaopiskelija sekä ruotsin kielen pääaineopiskelija. Teen pro-gradu tutkielmaani *opettajaopiskelijoiden käsityksistä oppitunnin suunnittelusta ja koulutuksen oppitunnin suunnitteluun tarjoamista valmiuksista*. Etsin haastattelututkimukseeni **luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat suorittaneet vähintään OKLA516 OSAAMINEN JA ASIANTUNTIJUUS: OPETUSHARJOITTELU 2 – kurssin**.

Haastattelu kestää noin 30 minuuttia, eikä siihen tarvitse valmistautua. Haastattelut nauhoitetaan myöhempää analysointia varten. Pyrin toteuttamaan haastattelut maaliskuun ja huhtikuun 2017 aikana, tarkempi ajankohta sovitaan erikseen jokaisen haastateltavan kanssa.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan ja/tai haluat lisätietoja, ota yhteyttä sähköpostilla: elina.a.hotti@student.jyu.fi

Vastaa mielelläni kysymyksiisi.

Ystävällisin terveisin,

Elina Hotti

BILAGA 3: Tillståndblankett**TUTKIMUSSUOSTUMUS JA
TUTKIMUSMATERIAALIN KÄYTTÖLUPA**

Tutkimuksen toteuttaja: Elina Hotti (Jyväskylän yliopisto, Kieli- ja viestintätieteiden laitos ja Kasvatustieteiden ja psykologian laitos)

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppitunnin suunnittelusta ja koulutuksen oppitunnin suunnitteluun tarjoamista valmiuksista. Tätä varten kerätään aineisto haastattelemalla. Aineistoa käytetään filosofian maisterin (ruotsin kieli) ja kasvatustieteen maisterin (luokanopettaja) opinnäytetyöhön. Tutkimuksesta voivat antaa lisätietoa myös työnohjaajat Hannele Dufva ja Riikka Alanen.

Tutkimukseen osallistuvat anonymisoidaan: osallistujista ei käytetä missään vaiheessa heidän oikeita nimiään eikä anneta tietoa, josta voisi päätellä osallistujien henkilöllisyyden. Tutkimusaineistoa säilytetään lukituissa tiloissa, joihin vain tutkijalla on pääsy. Aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä, viimeistään 31.12.2018

Osallistuja voi halutessaan vetäytyä tutkimuksesta.

Suostu osallistuvani tutkimukseen.

Annan luvan käyttää materiaalia

tutkimus- ja opetustarkoitukseen (maisteriseminaarin esitykset)

julkaisutarkoitukseen (maisterintutkielma, mahdolliset muut julkaisut)

Aineistoa saa käyttää yllä mainittu tutkimuksen toteuttaja.

Paikka ja aika
nys

Tutkimusluvan antajan allekirjoitus ja nimen selven-
nys

Tätä lupa-asiakirjaa on tehty kaksi kappaletta, toinen luvan antajalle, toinen tutkimuksen tekijälle.

BILAGA 4: Intervjufrågor

HAASTATTELUKYSYMYKSET:

OSIO 1 – Käsitukset oppitunnin suunnittelusta

1. Kerro koulutustaustastasi/työkokemuksesta
2. Paljonko sinulla on takana harjoittelutunteja?
3. Miltä tuntui ensimmäisen harjoitustunnin (tai jokin ensimmäisistä pitämistäsi tunteista) pitäminen, miten valmistauduit siihen?
4. Mieti tekemääsi suunnittelutyötä, mitä voisit sen pohjalta sanoa oppitunnin suunnittelun tarkoittavan?
5. Mitä asioita huomioit tuntia suunnitellessasi?
 - opetussuunnitelma
 - Oppitunnin ajankohta
 - Oppimateriaali
 - Luokkahuoneen koko/oppilas ryhmän koko
 - Oppilaiden taso
 - Motivointi
 - Vaihtelu tunnin sisällöissä
 - Joustavuus
 - Eriyttäminen
 - Mitä muuta?
6. Millaisia ”osioita” käytät oppitunneillasi?
 - a. Aloitus
 - b. Lopetus
 - c. Teoria
 - d. Harjoittelu
 - e. Muita?
7. Missä suhteessa käytät oppikirjoja ja omaa opetusmateriaalia?
8. Kuvaile/kerro suunnitteluprosessistasi. Miltä tuntisuunnitelma näyttää?
9. Koetko suunnittelutyön tärkeäksi? Miksi/miksi et?
10. Millaista hyötyä suunnittelusta on opettajan kannalta? Entä oppilaan?
11. Suunnitteletko yhtä paljon harjoitustunteja kuin esim. Sijaisuustunteja? Mistä luulet, että se johtuu?

OSIO 2 – Koulutuksen tarjoama tuki

1. Miten koulutuksessa on käsitelty oppitunnin suunnittelua?
 - a. Miten ruotsin kursseilla on käsitelty tuntien suunnittelua? Anna esimerkkejä.
 - b. Entä opettajankoulutuslaitos? pedagogisissa opinnoissa?
 - c. Harjoittelussa?
 - d. POM-opinnot?
2. Oliko teillä ohjaavan opettajan kanssa puhetta oppitunnin suunnittelusta?
3. Koetko hyötynesi saamastani koulutuksesta? Miten/miksi et?
4. Otetaanko oppitunnin suunnittelu mielestäni riittävästi huomioon opettajan koulutuksessa? Miksi/miksi ei?